



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum
Avdeling for helse –og idrettsfag

Marius Andersen

Masteroppgave

«Kroppsøving! det er jo et aktivitetsfag»

En studie av kroppsøvlingslærerens
legitimering av kroppsøvlingsfaget

«Physical education! It`s an activity subject»

A study of physical education teacher
legitimation of physical education.

Master i folkehelsevitenskap – med vekt på
endring av livsstilsvaner

Våren 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA ☒ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

Forord

To fantastiske år som Masterstudent i Folkehelsevitenskap er snart ved veis ende. Tiden har gått utrolig fort, og jeg kan nesten ikke begripe at det snart er over. Når jeg ser tilbake på "utdanningsreisen" jeg har vært igjennom disse to årene, så har den vært innholdsrik og hard. Jeg har fått kjenne på kroppen hva som kreves for å skrive en masteroppgave, og når jeg ser tilbake på alt arbeidet som ligger bak, så må jeg gi meg selv et lite klapp på skuldra. Rent fagmessig har disse to årene bidratt til en større forståelse i forhold til folkehelse og valgt tematikk. Dette har gitt meg ny kunnskap, noe som har bidratt til nye spørsmål. Selv om masteroppgaven er over, har jeg fattet en interesse for forskning, og tenker at dette kan være starten på noe mer videre, heller enn et punktum. Disse to årene har vært en berg- og dalbane med følelser, oppturer og nedturer. En viktig samtalepartner har vært samboeren min. Tusen takk for all støtte du har gitt meg, og tålmodigheten du har vist meg når frustrasjonen har tatt overhånd. Du er et unikum!

Jeg vil rette en stor takk til informantene, for uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen. Møtene med dere har vært lærerike, og helt klart det mest givende i denne prosessen.

Jeg har vært så heldig og fått være en del av en prosjektgruppe, med Kjersti Mordal Moen i spissen, i denne masteroppgaven. Samarbeidet med alle involverte har vært helt fantastisk, og medlemmene har vært til stor inspirasjon for meg. Spesielt medstudentene Ola Erik og Krister, og alle timene på biblioteket med faglige og ikke faglige diskusjoner har vært til stor nytte, og blitt satt stor pris på.

Tusen takk til veileder og prosjektansvarlig Kjersti Mordal Moen, for alle gode veiledninger og faglige tilbakemeldinger. Dine tilbakemeldinger har skapt refleksjoner, noe som har vært viktig, og som har vært et meget positivt bidrag i denne oppgaven.

Til slutt vil jeg rekke en stor takk til min familie som har støttet meg gjennom hele prosessen. Spesielt til min mor Vera og tante Britt. Tusen takk for deres bidrag!

Sammendrag

Hensikt: Hensikten med denne kvalitative studien er gjennom seks fokusgruppeintervjuer, bestående av 22 lærere som underviser i kroppsøving fra 5 – 7 klasse i Elverum, å få økt kunnskap i hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer kroppsøvingsfaget, med et spesielt blikk for forståelsen kroppsøvingslærerne har for helse. Denne studien kan derfor være nyttig i et videre arbeid med utvikling av kroppsøvingsfaget, og fagets mulighet for å fremstå som en helsefremmende arena.

Teori: Studien har en teoretisk forståelsesramme som hovedsakelig er basert på Arnolds læring i ulike bevegelsesdimensjoner, og Antonovskys salutogenetiske teori. Disse teoriene har blitt brukt som rammeverktøy for å forstå lærernes ulike utsagn.

Metode: Denne kvalitative studien har en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming som danner grunnlaget for prosessen. Rådataene er hentet gjennom seks fokusgruppeintervjuer, bestående av 22 lærere som utøver kroppsøving fra 5. – 7. klasse i Elverum. Analysen som har blitt benyttet i denne studien er en innholdsanalyse som er inspirert av Giorgi, og modifisert av Malterud.

Hovedfunn: Resultatene i denne studien viser en ensidig forklaring på kroppsøvingsfagets legitimering, hvor hovedfokus har vært sentrert mot et aktivitetsfokus. Arnolds dimensjoner *gjennom og om* bevegelse var sterkt fremhevet av kroppsøvingslærerne. Kroppsøvingsfagets legitimering, fra lærerens side, bærer preg av objektive målsetninger som er rettet mot kroppen, fysisk sett. Aktivitetsforklaringer var helt klart rettet mot elevenes helse, og kan sees i sammenheng med den stadig økende inaktiviteten som har nådd vestlige land.

Kroppsøvingslærerens helseforståelse var på mange måter lik deres legitimering, og gjenspeiler fokuset som er rettet mot den objektive kropp. Derfor synes det å være en forståelse for at helse, sett fra lærerens side, gjenspeiler den patogenetiske tankegangen, jamfør Antonovskys helseteori.

Nøkkelord: Kroppsøvingslærere, formålet med kroppsøving, legitimering, helse og helsefremmende arena.

Summary

Purpose: The purpose of this qualitative study is through six focus group interviews, consisting of 22 teachers, who teaches physical education from 5.-7. class in Elverum, to gain much more knowledge of how physical education teachers legitimize physical education, with a special glance for the understanding physical education teachers have about health. This study may be useful in further work to develop a better understanding of physical education, and the possibility of the subject to emerge as a health promotion arena.

Theory: The study has a theoretical framework of understanding, which mainly is based on Arnolds learning in various dimensions, and Antonovskys salutogenetic theory. These theories has been used as a framework to understand the teacher's various statements.

Methods: This qualitative study has a phenomenological hermeneutical approach that makes the basic platform of the process. The data has been collected through six focus group interviews, consisting of 22 teachers who teaches physical education from 5.-7. Class in Elverum. The analysis that has been used in this study is content analysis inspired by Giorgi, and modified by Malterud.

Key Findings: The results of this study clearly shows an unilateral explanation of the legitimation of physical education, where the focus was centered on activity. Arnolds dimensions *through* and *about* movement is strongly emphasized by physical education teachers. The physical education was legitimized, from the teacher's side, and is characterized by objective goals that are aimed at the physical body. Activity explanations was clearly aimed at the student`s health, and can be seen in the context of the increasing inactivity that has reached Western countries.

Physical education teacher`s health understanding was in many ways similar to their legitimation, and reflects a focus that directly is turned towards the objective body. Therefore, there seems to be an understanding of health, from the teacher's side, that is reflected against the pathogenetic mindset, cf. Antonovskys health theory.

Keywords: PE teachers, the purpose of physical education, legitimization, health promotion and health arena.

Innholdsfortegnelse

Kapitel 1: Bakgrunn for undersøkelsen.....	7
1.1 Introduksjon	7
1.2 Kunnskapsoversikt	11
Kapitel 2: Hensikt og problemstilling	17
Kapitel 3: Oppgavens teoretiske perspektiv	18
3.1 Peter J Arnold – Læring i, om og gjennom bevegelse	19
3.2 Hva er helse?	24
3.3 Aaron Antonovsky – Et salutogenetisk perspektiv	26
Kapitel 4: Metode – En kvalitativ studie.....	30
4.1 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.....	31
4.2 Forskningsdesign.....	33
4.3 Utvalg	36
4.4 Intervjusituasjonen – Gjennomføring av fokusgruppe intervju	38
4.5 Analyseprosessen	39
4.6 Metoderefleksjon.....	42
4.7 Studien troverdighet, pålitelighet og overførbarhet	49
Kapitel 5: Resultat	52
5.1 Lærerens forståelse av kroppsøvingsfaget	52
5.2 Lærerens helseforståelse.....	61
Kapitel 6: Diskusjon.....	64
6.1 Kroppsøving: Et aktivitetsfag.....	65
6.2 Kroppsøving: Et læringsfag	75
Kapitel 7: Konklusjon	78
7.1 Videre forskning.....	79
Kapitel 8: Referanser.....	80

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere

Vedlegg 3: Samtykke-erklæring

Vedlegg 4: Temaguide (Fokusgruppeintervju)

Vedlegg 5: Intervjuoversikt

Vedlegg 6: Innholdsanalyse (Utdrag)

Kapitel 1: Bakgrunn for undersøkelsen

Å skrive en masteroppgave, vil for meg tilsi et ønske om å bidra på ett felt en er interessert i. Bakgrunnen min er faglærer i kroppsøving og jeg føler det er naturlig at masteren bygger opp om profesjonen jeg har valgt. Gjennom bachelorstudiet og praksisen har jeg dannet meg et bilde av hvordan kroppsøvingslærere opererer i timene. Det er i etterkant av min utdanning i kroppsøving jeg har sett hvor forskjellig kroppsøvingstimene har vært med ulike lærere, og hvor ensidig timene har blitt gjennomført. Dette har ført til en motivasjon til å forske på kroppsøvingsfaget og lærerne som underviser i kroppsøving. På bakgrunn av dette vil denne masteroppgaven innen folkehelse omhandle skolen som arena for folkehelse, og helt eksplisitt kroppsøving, fordi jeg mener faget har et stort potensial til å skape kunnskap, glede, læring og mestring gjennom aktivitet som kan ha en forebyggende effekt, sett i et folkehelseperspektiv.

Jeg vil videre beskrive kroppsøvingsfagets historie og dets bekymringer ovenfor fagets legitimering. Det er nettopp disse bekymringene som i sterk grad har fanget min interesse for temaet, og tydeliggjør slik jeg ser det, nødvendigheten av å øke forståelsen lærere har for kroppsøvingsfaget.

1.1 Introduksjon

Kroppsøving ble obligatorisk fag for under 100 år siden, men det har vært en stor utvikling fra å være nytteverdi for samfunnet til egenverdi som kan utgjøre livslang bevegelsesglede. Fem læreplaner har kroppsøving i Norge vært igjennom før kunnskapsløftet i 2006. Kroppsøving kom inn i skolen i 1848 som et valgfritt fag for gutter og det skulle ta nærmere 90 år før dette skulle bli endret (By, 1998). Kroppsøving ble obligatorisk i 1936 og historisk sett så har kroppsøving gått fra minstekrav til krav. Til gjeldende i dag, mål for opplæringen som er kompetansemål (Baune, 2007; By, 1998; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012). Disse kompetansemålene gjelder fra 1 – 4, 5 – 7 og 8 – 10 klasse (Udir, 2012). I August 2012 kom den reviderte utgaven av lærerplanen i kroppsøving. Den er gjeldende for samtlige skoler i Norge. Innsats som vurdering av elever, tydeligere formål og fairplay er hovedtrekkene i revideringen (Udir, 2012).

Udir (2012) beskriver kroppsøvingsfaget som et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra elevenes egne forutsetninger. Kroppsøving i skolen er obligatorisk, og en arena som når alle barn i Norge. Videre former skolen elevene mot det voksne livet. Dette er også noe Helsedirektoratets «Sosial ulikhet i helse» påpeker,

tidlig innsats for å bygge gode helsevaner i befolkningen (Helse og omsorgsdepartementet, 2007). Faget skal gi glede og inspirasjon til å være fysisk aktiv, læreplanen for kroppsøving beskriver:

Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil. Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet 2012, s. 2. Formål).

Faget kroppsøving er spesielt på grunn av den praktiske læringen i og gjennom faget, og som opererer annerledes i forhold til annen teoribasert undervisning i skolen. Dette er et fag der kroppen er i sentrum. Det er lettere å se kroppslige forskjeller, derfor enklere å skape vinnere og tapere (Ommundsen, 2005, 2008) og kroppsøvingsfaget er blant de fagene som har flest timer i løpet av den obligatoriske skolegangen (Udir, 2012).

Legitimering av kroppsøving

Kroppsøvingsfaget har lenge vært legitimert i den norske skole, ut fra potensialet om hvordan elever lærer å ta vare på egen helse. Helsebegrepet har sterke røtter i kroppsøvingsfaget når det ble innført i skoleverket, og ordet helse nevnes ved flere anledninger, men det er opp til hver enkelt kroppsøvingslærer å definere helse. Det er lenge vært diskutert helsens omfang i kroppsøvingsfaget, der fokuset på helse ofte blir et regnestykke. Regelmessig trening + riktig kosthold + veltrent er i mange sammenhenger forent med god helse (Dowling, 2010; Kirk, 2006; Ommundsen, 2008, 2013; Tinning, 2012). Hva som menes med god helse og aktivitetsvaner som kan bidra til å oppnå dette virker selvsagt, men kunnskapssynet forandrer seg gjennom ulike historiske og sosiale kontekster som ligger til grunn for den enkeltes definisjon av helse (Dowling, 2010). Synet på helse i kroppsøvingsfaget, som nevnt ovenfor, og Utdanningsdirektoratets (2012) henvisninger til at gode aktivitetsvaner, kan gjennom barneårene føre med seg vanedannende aktivitetsglede livet ut, noe som kan være en faktor for god helse. Men er det slik i praksis? Bulger & Housner (2009) er sterkt kritisk til dette og mener kroppsøvingsfaget har blitt et fag der avkobling fra teorifagene er mer i fokus. Ommundsen (2008) mener blant annet at de nasjonale føringene for fysisk aktivitet bidrar til at kroppsøvingsfagets fokus sentrerer mer mot forebygging av livsstilssykdommer som fedme og inaktivitet enn fagets formål. Videre hevder Ommundsen (2008) at fysisk motorisk læring

burde være i sentrum av kroppsøving, spesielt tidlig i barneårene. Det er flere grunner til dette, men Ommundsen (2008) mener optimalt fysisk-motorisk ferdighetsmønster på mange måter kan sammenlignes med utvikling av lese, skrive og matematikkferdigheter.

Tolkning av helse og kroppsøvingslæreres definisjon av helse kan føre til forskjellige måter å utføre kroppsøvingsfaget, ut fra et helseståsted. Det er belegg for å mene at faget legitimeres ut fra et snevert syn basert på pulsøkning, økt status i skolen og samfunnet for øvrig (Downing, 2010; Green, 2008; Kirk, 2006; Ommundsen, 2008; Tinning, 2012). Karlefos (2002) viser til svensk kroppsøvningspraksis som har en slik utvikling. Dette underbygger hva flere forskere hevder, at bevegelsesgledden har en verdi i seg selv i kroppsøvingstimen og den fysiske aktiviteten og kroppslige bevegelsen har en spesiell opplevelseskvalitet (Arnold, 1979, 1988; Annerstedt, 2007, 2008; Säfvenboom, 2010; Ommundsen, 2005; Loland, 2006).

Spørsmålet ligger i hvor fokuset kroppsøvingsfaget i Norge er? Er kroppsøvingslærerne bevisst på kroppsøvingsfagets formål? Og hvordan forholder de seg til helse i faget? Dette er spørsmål og utfordringer som Redelius & Larsson (2010) beskriver i artikkelen som omhandler utfordringene i skandinavisk kroppsøving. Med dette mener mange kroppsøving er omdiskutert, fordi fagets formål ikke er hovedfokuset i kroppsøvingstimen (Dowling 2010; Kirk, 2006; Ommundsen, 2008, 2013; Larsson & Redelius, 2008; Tinning 2010).

Kroppsøvingsfagets bidrag til folkehelsen

Folkehelse har blitt et folkebegrep, det er ukjentlig i media, og fokuset retter seg mye mot fysisk aktivitet og kosthold (Johansen, 2013; Nordlund, 2013). Kroppsøving som arena for folkehelse vil være et sted der barna lærer allsidig bevegelsesglede, og som bidrar til læring igjennom aktiviteter. Elevene skal få kunnskap gjennom fysisk, psykisk og sosialt velvære, og skal bidra til allmenndanning (Udir, 2012). Folkehelseloven (2011) definerer folkehelse som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, §3a, 2011). Loven beskriver også kommunenes ansvar for å ivareta og fremme befolkningens helse, direkte eller indirekte.

Loven om folkehelsearbeid omfatter mye mer enn det helsevesenet i Norge kan bistå med og derfor hviler det et ansvar på alle samfunnsnivåer for å bedrive forebyggende helsearbeid. Med tiden har sykdomsperspektivet blitt byttet ut med påvirkningsperspektiv, noe som innebefatter faktorer som kan påvirke helsen, i positiv eller negativ forstand. Dette sektorovergripende ansvaret retter seg langt utover individuelle livsstilsfaktorer, men spisser

seg inn på samspillet mellom individ og samfunn, som forutsetter at ulike aktører anerkjenner at helsevesenet er kun en av mange aktører (Medin & Alexanderson, 2000; World health organisation [WHO], 2006).

Utdanning er en sektor som kan være med på å utjevne helseforskjeller i et samfunn. At skolen har en viktig rolle i dagens helsearbeid er understreket både internasjonalt og nasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2012; WHO, 2006). WHO beskriver viktigheten med helsefremmende skoler og påpeker videre at kroppsøving er viktig bidrag til dette (WHO, 1995). En helsefremmende skole blir beskrevet av WHO (1995) som en skole som jobber aktivt for et helsefremmende miljø gjennom sunn innstilling til læring, arbeid og levestil. Videre påpeker opplæringsloven (1998) § 9a skolen som en helsefremmende arena: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». Formålet med kroppsøvingfaget beskrives som et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2012). Det er derfor belegg å argumentere for at kroppsøvingfaget er et viktig bidrag til forebyggende helsearbeid i Norge.

Lærerenes rolle

Læreren har en stor rolle i den norske skole, og skal blant annet være en underviser og tilrettelegger for elevene (Imsen, 2014). Imsen (2014) beskriver læreren som aktiv planlegger i sin undervisning og han/hun skal tolke læreplanen som danner grunnlaget for undervisningen i de ulike fagene. Dette er fundamentet læreren bygger undervisningen på og forfatteren beskriver videre «Planlegging utgjør et viktig bindeledd mellom læreplanen og pedagogiske praksisen» (Imsen, 2009, s. 397). Undervisningen skal være i tråd med formålet med faget, kompetansemålene og de utarbeidede læreplanene. Derfor krever dette god fagoppfatning og fagforståelse av den enkelte lærer (Imsen, 2009). Forståelse og fagkunnskaper beskriver Annerstedt (2007) er grunnlaget for den operasjonaliserte plan for faget. Ommundsen (2008) og Dowling (2010) hevder dette problematiseres når helse ikke er eksplisitt beskrevet i læreplanen og læreren selv må definere helse, og slikt sett ha en subjektiv forståelse av dette. Det er også grunn til bekymring for kompetansen blant lærerne, når ferske tall fra statistisksentralbyrå [SSB] (2014) viser til bare 41 % av kroppsøvingslærere som underviser i grunnskolen har formell kompetanse. Dette tilsier at 59 % av lærerne som underviser i kroppsøving i grunnskolen ikke har utdanning i faget.

Derfor vekker dette min interesse for å undersøke lærerens legitimering av kroppsøvingsfaget, på grunn av lærerens ansvar for å gi riktig undervisning som underbygger formålet med faget. Derfor kan denne undersøkelsen vise seg å være nyttig for å øke forståelsen av kroppsøvingslærernes legitimering av kroppsøvingsfaget og hva de mener helse er sett i en folkehelsesammenheng.

1.2 Kunnskapsoversikt

I kunnskapsoversikten legger jeg vekt på kroppsøvingsforskning som er fra Norge, Norden, England og Australia, fordi landene har nesten lik struktur og oppbygning av faget, samt utvikling og problemer som oppstår i kroppsøvingsfaget (Annerstedt, 2008). Jeg ser viktigheten av å opplyse om at kroppsøving i Norge ikke er eksakt det samme som Idrott och Hälsa i Sverige og idræt fra Danmark eller Physical education fra England. Dette er på grunn av forskjellige tradisjoner og utvikling. Physical education fra England, New Zealand og Australia har hatt betydelig mer fokus på forskning innenfor kroppsøvingsfaget og jeg vil derfor nevne forskning derfra. Jeg velger å forholde meg til forskning på empirisk og teoretisk grunnlag, som er fagfellevurdert på grunn av dybde, pålitelighet og vurderingen av fageksperter på de respektive feltene. Jeg utelukker masteroppgave, samt bacheloroppgaver som er gjort på dette emnet. Kunnskapsoversikten viser til forskning som angår legitimering og helse i kroppsøvingsfaget, men jeg ser også dypere inn på annen relevant forskning som kan relateres til min masteroppgave. Kroppsøvingsutdanning, kroppsøvingslærere og hva som blir vektlagt i kroppsøvingstimene vil derfor bli nevnt. Dette vil vise til en stor kunnskapsoversikt over kroppsøvingsfaget, samt vise forskningshullene som eksisterer i dette feltet.

Til å være det tredje største faget i grunnskolen når det gjelder antall undervisningstimer, er det mangel på forskning som angår kroppsøving i Norge. Annerstedt (2008) påpeker at kroppsøvingsforskning i Norge er mangelvare, sammenlignet med andre land. En komparativ studie på de skandinaviske landene viser til likheter og ulikheter, men alle landene bygger på en likhet, at det er et aktivitetsfag med særlig fokus på idrettsaktiviteter (Annerstedt, 2008). Det er derfor belegg for å mene at mye av forskningen som er gjort i skandinaviske land også kan gjelde kroppsøving i Norge.

Kroppsøvingsforskning i Norge

Siden sent på 1800- tallet har kroppsøving vært en del av norsk skole. By (1998) viser til oversikt over læreplanene for kroppsøving fra 1922 – 1997 og påpeker at den helsemessige betydningen i faget skulle være kjernen etter andre verdenskrig. By (1998) mener derfor kroppsøvingen har sterke røtter i tradisjonen, og god helse blir konstatert som en fysisk sterk og frisk kropp (By, 1998). Dowling (2010) kritiserer Kunnskapsdepartementet og statlige dokumenter for å legge til rette slik at kroppsøving blir et fag som skal veie opp for helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet.

Ommundsen (2008) mener at synet på fysisk aktivitet likestilles/fører til god helse, blir en overfladisk tanke og snever begrunnelse av faget. Säfvenbom (2010) mener selv dette, og dette truer fagets andre verdier og status som skolefag. Formålet bygger på fokuset på bevegelsesaktivitet, for å endre kroppene til elevene rent fysisk, og kan bidra til en utrygghet blant elevene. Vektregulering, fettforbrenning og disiplinering av kropp er eksempler som kan bidra til angst hos elevene (Ommundsen, 2008). Læreren innehar derfor et stort moralsk og didaktisk ansvar for å reflektere kritisk over egen undervisningspraksis innenfor rammen av helsediskursen (Ommundsen, 2008). Videre hevder Ommundsen (2008) helsediskursen er lite tjenlig imot kroppsøvingsfaget for livslang bevegelsesglede, når fysisk aktivitet er målet i seg selv, enn læring i, om og gjennom bevegelse. Den motoriske utviklingen, mestringsaspektet, bevegelseslæring går på bekostning av svettedråper, og da mister faget sin grunntanke i den norske skole.

Säfvenbom (2010) mener helseperspektivet og idretten har en stor rolle i kroppsøvingstimen, når aktivitetene skal planlegges og gjennomføres med de praktiske rammene som møter kroppsøvingslæreren. Arenaer for å bedrive god kroppsøvingundervisning, utstyr til forskjellige aktiviteter, aktivitetsnivået, samt tid til aktivitet er faktorer som «vipper» i kroppsøvingstimen favør innenfor klassiske idretter (Säfvenbom, 2010). Säfvenbom (2010) hevder at idrettens olympiske idealer og helsedirektoratets retningslinjer problematiserer kroppsøvingsfaget, først og fremst på grunn av forventningene, idealene og pedagogikken som oppstår i kjølvannet. Moen (2011) hevder kroppsøvingstudannere ikke reflekterte over de ulike problemstillingene som er knyttet til helseideologien, verken for egne studenter eller i sin egen yrkesutførelse, derfor kan kroppsøvingstudannere og kroppsøvingslærere utvikle en snever og for enkel oppfatning av helse.

Videre hevder Moen (2011) at kroppsøvingsutdannere og kroppsøvingslærere framstiller helse som et ideologisk forsvar av faget, der antagelser som fysisk aktivitet og idrett blir en helsegevinst. Denne helseideologien er i tråd med den liberale individualiseringen som har blitt utviklet i dagens samfunn.

Videre beskriver Moen (2011) i sine funn at kroppsøvingsutdanningen i liten grad påvirker kroppsøvingsstudentenes relative snevre syn, som bygger opp under fagets ensidighet, og som er forbundet med ulike idretter og innlæring av teknikker. Fagets hovedformål blir videre beskrevet som forebygging av den negative helseutviklingen som skjer i Norge. Säfvenbom (2010) mener at utgangspunktet for kroppsøving skal representere et liv i bevegelse og skal nå alle barn, mens bevegelseskulturen i liten grad representerer mangfoldet i dagens kroppsøvingskontekst.

Kroppsøvingsforskning utenfor Norge

Larsson & Redelius (2008) beskriver utfordringer i skandinavisk kroppsøving, og at helse må bli tydeligere definert i de respektive læreplanene. Kirk (2006) bekrefter i funnene sine at helse i kroppsøving relateres som fysisk aktivitet. Slank kropp betyr god helse, og Kirk (2006) er sterkt kritisk til dette. Kirk mener kroppen burde bli sett på som et subjekt, der hver kropp er unik og verdifullt. Innlæring av aktivitetsmønstre og bevegelsesglede skal være i sentrum, ikke aktiviteten i seg selv. Han mener kroppsøvingstimene utilsiktet kan føre til en objektiv forståelse av kroppen, og som danner et forvrengt syn på hvordan kroppsformene til enkeltindividene danner fasiten på hva god helse er (Kirk, 2006). I en studie fra New Zealand, ble barn i grunnskolen og videregående skole intervjuet, der de reflekterte over sin forståelse av deres og andres kropp, fysisk velbefinnende og helse, samt de viktigste indikatorene på helse, og hva som lå bak opphavet til disse meningene (Burrows, 2008). Undersøkelsen viste at samfunnet, samt medier er drivkraften bak informasjonen som omhandler hva god helse er. Tips og råd fra massemediene former kunnskapen blant barna. Dette inkluderer blant annet kunnskapen om viktigheten med fysisk aktivitet og kosthold. Disse rådene, og ekspertisen mediene mener de har, skaper et bilde av at en frisk og sunn kropp handler om riktig vekt, form og størrelse, fremfor de minst like viktig aspektene med helse, de psykiske og sosiale sidene (Burrows, 2008). Kroppsøvingsdiskursen mener O'Sullivan (2004), i senere tid, har handlet om å fremme fysisk aktivitet og helse, til dagens perspektiv (med sterk innflytelse av nasjonale føringer), der diskursen omhandler fedme, vekt og sykdom.

Videre beskriver Burrows (2008) viktigheten av at gode kroppsøvingslærere innehar riktig kunnskap, slik at forståelsen av helse ikke bare gjengir det fysiske aspektet med kroppsøvingstimen. Hvis kroppsøvingsfagets læreplan skal ha noen mening, er det viktig å gi gode læringsopplevelser og at kunnskapen kroppsøvingslæreren gjengir omhandler alle aspektene ved helse (Burrows, 2008). Dette kan også gjelde norske barn, som blir bombardert av medier som nettaviser, facebook, twitter og instagram, og som viser til en ting, helse gjenspeiles gjennom kroppsform (Benito, 2012; Johansen, 2013; Nordlund, 2013). Som tidligere nevnt, relateres helse i kroppsøving til det fysiske aspektet, mens lærerplanene henviser til livslang bevegelsesglede, allmenndanning og læring i bevegelse. Gjennom sin doktorgrad viser Quennerstedt (2008) til hva helse er og i kroppsøving kan være, en tilstand eller betingelse som innebærer at kroppen ikke er overvektig eller syk. Quennerstedt (2008) mener dette er et patogenetisk syn på helse og mener aktivitetens egenverdi og velbefinnende hos den enkelte elev i kroppsøvingstimen sjelden får den oppmerksomheten den skal ha. Helse har de siste årene blitt en milliardindustri, og det ligger en bevisst markedsføring i mediene. Det har blitt en begrep som blir nevnt innenfor politikken og i den daglige samtalen (Evans, Davies & Wright, 2004). På grunn av den massive tilgangen til disse helserådene og tipsene godtar mange av oss disse rådene, men i skolekonteksten burde disse rådene blir bedre gjenspeilet av lærerne, som har et ansvar for å bevisstgjøre elevene (Evans et al., 2004).

Burrows og McCormack (2012) viser til lærernes oppfatning av helse, og hva som skjer i undervisningspraksisen. Gjennom undervisningen viser lærerne til personlige erfaringer som utgjør undervisningen av helse, altså hva som er avgjørende for et godt og sunt liv basert på egne subjektive erfaringer. Hvordan lærerne selv viser til egen undervisning vitner om feil undervisningspraksis og en brist i det profesjonelle lærerarbeidet. Helse, og hvordan ta vare på egen helse er det mange som har meninger om. Derfor utgjør dette en risiko og sannsynlighet for at personlige synspunkter kommer til syne, enn profesjonaliteten rundt helse (Burrows & McCormack, 2012). Kirk (2006) i likhet med WHO (1998) sine helseerklæringer, mener det helhetlige perspektivet av forklaringen av helse i kroppsøvingsfaget ikke kan rettferdighets gjøres som «energi inn og energi ut».

Mckenzie (2007) fant i likhet med Moen (2011) at kroppsøvingsstudenter begrunner faget som et fag som skal motvirke økningen av livsstilsrelaterte sykdommer i samfunnet. Livsstilsrelaterte sykdommer kommer av valg individer tar i hverdagen sin over lengre tid, og som til slutt blir en stor belastning for kroppen. Overvekt, høyt blodtrykk, enkelte kreftformer,

belastningslidelser og diabetes 2 er eksempler på hva negative livsstilsvalg kan gjøre med kroppen (Mæland, 2010).

Retter en fokuset på hva som skjer i kroppsøvingstimen bekrefter Larsson & Redelius (2008) ved observasjonsstudier, spesielt innen idrettsaktiviteter, at det legges vekt på, og at ballaktiviteter dominerer kroppsøvingsfaget. Idrettens terminologi brukes også i kroppsøving og former faget til et mer idrettsrettet fag. Dette er i tråd med utfordringene dansk kroppsøving har. Von Seelen (2012) mener fokuset på klassiske ballspill som fotball må endres. Von Seelen (2012) mener ikke idrettsaktivitetene skal ut av kroppsøvingstimen, men man kan legge til flere elementer som gjør at vinnere og tapere blir mindre synlig i timen. Bruk flere fotballer, flere mål, bare fantasien setter grenser for å skape et mestringstilgjør som ikke bare ligger til rette for de med idrettsbakgrunn (von Seelen, 2012). Quennerstedt (2008) mener kroppsøving er preget av en idrettsdiskurs, og at dette trekker kroppsøving vekk fra fagets formål, og at kroppsøving har en utfordring i forhold til idrettsfokuset. Kirk (2006) stiller spørsmålsteget til kroppsøvingsfaget. Skal faget bare trene elevene, og vil elevene søke hjelp til å være i fysisk aktivitet etter endt skolegang på grunnlag av et snevert kunnskapsgrunnlag? Dette er verdier som bare er viktige for en personlige trener el.l., som betjener og tjener penger på mennesker som trenger hjelp til fysisk aktivitet (Kirk, 2006). Svensk kroppsøvingsforskning viser til at lærere og elever har vanskeligheter med å uttrykke hva de skal lære i faget (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009).

Evans (2004) hevder at fokuset i dag begrenser mulighetene for innvirkningen kroppsøvingsfaget kan ha på de kognitive forskjellene barn har med seg inn i skolen. Evans (2004) begrunner dette med spesielt vektleggingen av fokus på idrett, sosiale mål og helse. Dette bidrar til å svekke kroppsøvingsfagets opprinnelige mål. (Evans, 2004). Evans (2004) med flere, hevder at kroppsøvingsfaget trenger å utvikle sin egen idé (Kirk, 2010; Tinning, 2010). Kirk (2006) mener kroppsøvingsfaget beveger seg imot et stort skifte i meningen eller ideen bak kroppsøvingsfaget, der faget blir ansett som et helsefag, hvis utviklingen fortsetter. Kirk (2010) viser til at kroppsøvingsfagets historie bare har hatt ett paradigmeskifte siden kroppsøvingsfagets utspring på 1800 - tallet. Tinning (2012) konkluderer i likhet med Kirk (2006) at kroppsøvingsfaget står ovenfor et skifte, men Tinning mener kroppsøvingsfaget burde bygge opp under en idé som orienterer seg mot gleden av bevegelse, i stedet for idrettsaktiviteter.

Danmarks evalueringsinstitutt (2004) og von Seelen (2012) har gjort evalueringer av dansk kroppsøving. Begge rapportene påpeker kroppsøvingslærernes ulike syn på hva elevene skal lære i faget, og at fysiske tester har økt som evalueringsform. De viser til at bevisstheten blant kroppsøvingslærerne må økes for å nå fagets formål. De påpeker at den idrettslige formen for kroppsøving må få mindre fokus.

Forskning viser til læreren som den største faktoren som har betydning for elevenes læring (Hatti, 2013). Hatti (2013) har gjennom sin metaanalyse, som er basert på 50 000 studier og anslagsvis omfatter 8 mill. elever, funnet at læreren er den mest kraftfulle faktor i forhold til elevers læring. Lærerens interaksjon mellom elevgruppen og enkelteleven synes å være avgjørende. Derfor framstår fag- og elevkompetansen å være avgjørende for lærerens kunnskapsformidling og en vellykket plan for kroppsøving (Hatti, 2013). Derfor stilles det store krav til læreren, på grunn av påvirkningskraften læreren har ovenfor elevene. Forskning som jeg viser til utenfor Norge, har mye av de samme utfordringene som blir påpekt i Norge.

Litteraturgjennomgangen viser at empirisk forskning på hvordan kroppsøvingslærere legitimerer kroppsøvingsfaget, og hvordan kroppsøvingsfaget generelt er i Norge er mangelvare. I grunnskolen finnes det i liten grad forskning med trykk på kvalitativ og kvantitativ tilnærming om forskning på lærere og elevers forståelse av kroppsøvingsfaget. Dette virker ikkeeksisterende, og viser at det er et stort behov for forskning på dette feltet.

Kapitel 2: Hensikt og problemstilling

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan lærere legitimerer og forstår helse. Viktigheten med å forstå læreres legitimering av kroppsøvingsfaget og forståelsen de har ovenfor helse er viktig. Det er kroppsøvingslærere som definerer undervisningen i lokale læreplaner, og hvordan utforming og undervisning blir tilrettelagt (Hattie, 2013). Å undersøke dette, vil det gi kunnskap om ulikheter og likheter i synet på legitimeringen, og helseaspektet av kroppsøving sett fra lærerens perspektiv. Hvordan lærere opererer i praksis kan en ikke fastslå i denne undersøkelsen, men i intervjuene reflekterer lærerne over egen undervisningspraksis. Dette kan gi en indikasjon på hva som skjer i undervisningen og derfor danne bilde av kroppsøvingsundervisningen. Derfor mener jeg det er nyttig å undersøke de meningene og tankene kroppsøvingslærerne uttrykker ovenfor legitimering og helse i kroppsøving, og hvordan dette kan sees i en folkehelsesammenheng.

Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å øke kunnskapen om hvordan kroppsøvingslærere på 5 – 7 trinn legitimerer kroppsøving i Elverum, med et spesielt blikk hvordan kroppsøvingslærere forstår helse. Oppgavens hovedproblemstilling er:

1. Hvordan legitimerer kroppsøvingslærere som underviser 5. – 7. klasse kroppsøving?
2. Hvordan forstår kroppsøvingslærere helse?

Kapitel 3: Oppgavens teoretiske perspektiv

Forskeren står ovenfor et fundamentalt valg når valg av teori skal vurderes, og Thagaard (2009) mener å blindt «gå god for» en teori kan føre til ulike ulemper som svekker undersøkelsens resultat. Forskeren kan derfor ikke bare se positive sider med valg av teori, men se teorien gjennom kritiske «øyne» for å styrke undersøkelsens troverdighet og robusthet.

I en undersøkelse vil teoretisk rammeverk legge grunnmuren for oppgavens kontekst. Valg av teori tar utgangspunkt i problemstillingen og tematikk. Thagaard (2009) skiller mellom to hovedforskjeller ved valg av teori i en undersøkelse. Skal forskningen generere ny teori, eller skal teorien være et rammeverktøy for å forstå empiribaserte fortolkninger? Sistnevnte bruker jeg i min, der samspillet preges mellom induktiv og deduktiv tilnærming, som videre danner utgangspunktet for abduksjon. Det teoretiske rammeverket vil være retningsgivende på samme måte som egen forforståelse for oppgavens kontekst. I en undersøkelse med kvalitativ forståelse har forskeren ulike tilnærminger av teorier å velge mellom. Hvilken teori en velger ligger i «forskerens hender» og utifra dette valget kan virkeligheten fremstå på ulike måter (Thagaard, 2009). Viktigheten med å klargjøre hvilken teoretisk vinkling en velger er derfor viktig.

Undersøkelsen tar utgangspunkt skolen som folkehelsearena, og mer eksplisitt kroppsøvfingsfaget. Undersøkelsen har som mål å belyse kroppsøvfingslærerens legitimering av faget, og implisitt forståelsen av helse i kroppsøving. Oppgavens fundament er bygget på to teorier, Arnolds ulike bevegelsesdimensjoner (Arnold, 1988) og Antonovskys helseteori (Antonovsky, 1979). Arnolds teori vil jeg se i lys av kroppsøvfingslærerens legitimering og bruke Antonovskys helseteori, gjennom legitimeringen, for å se hvordan lærere beskriver helse.

Begge teoriene blir brukt som analyseverktøy for å forstå hvordan kroppsøvfingslærerne legitimerer og beskriver helse i kroppsøvfingsfaget. Teoriene er sterkt befestet i litteraturen og slik sett danner et robust rammeverktøy for forståelsen lærerne har ovenfor kroppsøvfingsfaget og helse (Brown, 2012a, 2012b; Brown & Penney, 2013; Lynch, 2015; McCuaig, Ommundsen, 2008, 2013; Quennerstedt & Macdonald, 2013; Quennerstedt, 2008; Stolz & Thorburn, 2015; Zoglonek, 2006). Dette representerer en spennende kombinasjon: Betydningen av kroppsøvfingslærernes syn på faget, og å knytte kroppsøvfingsfaget til et folkehelseperspektiv.

3.1 Peter J Arnold – Læring i, om og gjennom bevegelse

Peter J Arnold (1931 – 2010) var en skotsk filosof og pedagog. Gjennom utdanningsløpet var Arnold spesielt interessert i utdanning og kroppsøving. Arnold interesserte seg spesielt for kroppens bevegelse, har vært, og er fortsatt en stor bidragsyter til å forstå konseptet med bevegelse innenfor kroppsøving, også i norsk kontekst (Ommundsen, 2008, 2013; Zoglowek, 2006).

For å forstå læringsperspektivet i kroppsøvingsfaget utviklet Arnold et analytisk skille mellom begrepene i, gjennom og om bevegelse. Disse blir brukt til å analysere blant annet læreplanutvikling og forståelsen av ulike læreplaner. Begrepene kan gi forståelse for hvordan kroppsøvingsfaget blir planlagt og gjennomført. Denne teorien er derfor et verktøy som kan hjelpe kroppsøvingslærerne til å forstå og konkretisere dagens læreplan for kroppsøvingsfaget. Dimensjonene i, gjennom og om bevegelse kan man derfor bidra til en større forståelse av hvor fokuset i kroppsøvingen er og burde være. Arnold beskriver problemet mellom «education» og «schooling» som oppstår når læreren skal tolke fagets formål og læreplaner. Hva skal kroppsøving være, et aktivitets fag eller et læringsfag? Dette er Ommundsen (2008) med flere sterkt opptatt av, der læring i bevegelse skal være formålet med faget. Blir faget et aktivitetsfag mister kroppsøvingsfaget statusen, og formålet med faget blir et forebyggende helsetiltak for stillesittingen til mange barn i dagens samfunn (Ommundsen, 2008; Dowling, 2010; Kirk, 2006; Säfvenbom, 2010; Zoglowek, 2006). Arnold beskriver videre “The key differentiating question for the teacher is; Are the activities being taught considered in themselves as worthwhile ends (education) or are they seen primarily as a means to further an extrinsic purpose (schooling)?” (Arnold, 1988, s. 105). Sagt med andre ord, er trykket i faget «i bevegelse» eller er det «gjennom og om bevegelse»?

Arnold (1979) mener egenverdien i seg selv må være målet for kroppsøving, enn å legitimere faget på andre måter, bl. annet av politiske retningslinjer, som inkorporerer helse og fysisk aktivitet for å nå målene om daglig fysisk aktivitet. I henhold til Arnold kan en slik måte å begrunne faget på skade det på sikt. Han mener derfor bevisstheten av kroppsøvingsfagets opprinnelige mål er viktigst, slik at det ikke oppstår forvirring av fagets formål.

Et annet problem i kjølvannet av dette, er termen «physical education» med trykk på fysisk, dette gjelder også i norsk sammenheng, der «kropps» - øving gjerne blir forbundet med den objektive kropp og ytre forutsetninger. Med dette blir faget ofte forbundet med helse, fitness og idrettsaktiviteter, der kroppen blir målt etter kroppens fysiske mål som utforming og

størrelse (Dowling, 2010; Kirk, 2006; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2008). Arnold mener denne termen er med på å skade fagets legitimering, siden faget ofte blir sammenlignet med den fysiske kroppen. Arnold mener faget ville være bedre tjent med å ha fokus på dets indre egenverdi, og mener faget burde bli beskrevet som «bevegelse» og ikke et trykk på *physical* eller i denne sammenheng (*kropps*)øving. Arnold mener fordelene med termen «bevegelse», tillater en å referere til både education og schooling, uten at det blir forvirring mellom begrepene. I undervisningspraksis mener derfor Arnold at oppmerksomheten burde være på *hvordan* og *hvorfor* og ikke *hva*.

Arnolds foreslåtte teori av læring i ulike bevegelsesdimensjoner er en teori for å forstå læreplanutvikling og begrepet med bevegelse i kroppsøvingen. Ved å anerkjenne dette, mener Arnold at det ikke svekker posisjonen til bevegelse i læreplanen, men snarere styrker den. Hvis kroppsøvingslærerne blir bevisst på hvordan og hvorfor de underviser, mener Arnold kroppsøvingsfaget vil styrke sin posisjon. Dette er også sterkt debattert i norsk kontekst og flere mener kroppsøvingsfaget i Norge er tjent med en slik forståelse for faget (Dowling, 2010; Lyngstad, 2013; Ommundsen, 2008, 2013; Zoglowek, 2006).

Hvordan bevegelse blir forklart i kroppsøvingssituasjon, i sammenheng med skolen og dens pensum, beskriver Arnold (1991) tre dimensjoner av bevegelse:

- Dimensjon 1 – I bevegelse
- Dimensjon 2 – Om bevegelse
- Dimensjon 3 – Gjennom bevegelse (Arnold, 1988, s. 106).

Arnold beskriver dimensjonene hver for seg, men understreker at dimensjonene ikke er gjensidig utelukkende, tvert imot overlapper de og henger sammen med hverandre. For oversikten sin del, gjengir jeg dimensjonene hver for seg. Arnold (1988) mener dimensjonene ikke bare burde bli realisert, men aktivt bli brukt i arbeidet med planlegging og gjennomføring av kroppsøvingen.

«I bevegelse» beskriver Arnold som aktiviteten i seg selv. Ferdigheter, bevegelseslæring og praktisk kroppslig læring er stikkord som er beskrivende. Den naturlige verdien av selve aktiviteten. Dimensjonen fremhever individperspektivet og Arnold (1988) beskriver dette som et innside perspektiv og resultatet av bevegelse vil derfor gi en indre glød for individene. I kroppsøvingsfaget betoner Arnold et begrep som ferdighet (skill), og begrepet representerer en trenbar ferdighet, kompetanse eller teknikk. Ferdighet må ikke forstås som et snevert

begrep, som bare innebefatter spesifikke tradisjonelle idrettsaktiviteter, men et vidt inkluderende begrep som også befester kulturelle og sosiale aspekter. Det skal i den forstand oppleves meningsfullt for elevene gjennom bevegelseserfaring (Arnold, 1988). Jamfør kompetansemålene i Norsk kroppsøving vil dette være «å eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle danser frå ulike kulturar» (Udir, 2012). Dette vil være å danse enkle danser, men også være et kulturelt bidrag og sosial danning. Derfor skal ikke innlæring av dansen være hovedmålet, men et bidrag som befester flere ulike aspekter med dette kompetansemålet. Kroppsøvingslæreren har derfor et stort ansvar med å gjengi alle aspektene med dette kompetansemålet.

Videre mener Arnold fordelene med bevegelse gjør eleven mer bevisst på å aktualisere seg selv i sin særegne, tiltalende og kroppsrelaterte sammenheng, som er en prosess for å forstå sin egne nedfelte bevissthet i aktiviteten. Disse perspektivene er subjektive og er «gode i seg selv» og skal gi en god selvfølelse. Arnold (1979) beskriver:

It will be seen that although 'in' movement is largely to do with 'knowing how' to engage in physical activities and in having a direct and lived-body acquaintance of them, the mover who is the author of his movement actions can enrich and bring greater understanding to what he does by a knowledge of 'what is the case', just as he can help realise them by an informed appreciation of appropriate means (Arnold, 1979, s. 178).

Arnold (1979) understreker forbindelsen mellom deltagelsen i bevegelsen og forståelsen av den. For eksempel underviser læreren i turn og elevene gjør bevegelsen, men forstår de hvorfor de gjør bevegelsen? Hva er bakgrunnen for dette? Arnold (1979) beskriver at gjennom rasjonell kunnskap vil eleven få et dualistisk samspill mellom kropp og hode, og samspillet er viktig for å understreke viktigheten med bevegelse. Ved at eleven aktualiserer seg i de særegne og kroppsorienterte sammenhenger, vil dette tillate individet å lære mye om seg selv og den verden en lever i.

Arnold (1979) får ikke understreket nok at bevegelse *skal* skapes gjennom en indre verdi og bli gjort fordi en selv vil, fordi dette vil føre til større motivasjon i undervisningssammenheng og senere i livet. Kvalitetene fra erfaringene i bevegelse og dens verdier kan flytte eleven mot en selvrealisering, og kan utvide dens horisont mot de mange bevegelseskulturene (Ommundsen, 2013; Zoglowek, 2006). Arnold (1979) beskriver: "To deny this world of

bodily action and meaning because of prejudice or neglect is to deny the possibility of becoming more fully human” (Arnold, 1979, s. 179).

«Om» bevegelse beskriver Arnold (1979) som rasjonelle eller påstandskunnskaper om menneskelig bevegelse. Dette er ikke bare knyttet til det fysiske, men bevegelse fra perspektiver fra anatomiske, fysiologiske, sosiologiske eller filosofiske måter. F.eks forstå pulsøkninger ved forskjellige intensitetsnivåer, og forstå hvorfor kroppen responderer forskjellig under ulike aktiviteter, eller forståelse for de sosiokulturelle dimensjonene ved dans. Dette mener Arnold (1979) er uavhengig objektiv kunnskap, men ved å inkludere dette inn i undervisningssammenheng, vil dette øke bevisstheten blant elevene, og mener korrelasjonen mellom kunnskap og praktisk forståelse gir økt forståelse. Arnold oppsummerer «om» bevegelse i undervisning som: “Can act as an analytical as well as a critical and evaluative aspect of movement education” (Arnold, 1979, s.170). I norsk kroppsøvingspraksis vil dette være å forklare hvorfor fysisk aktivitet er viktig hver dag, noe som blir beskrevet i kompetansemålene fra 5 – 7 klasse. Hva er det fysisk aktivitet gjør med kroppen og hvorfor responderer kroppen på denne måten? Det stiller derfor store krav til lærerens objektive kunnskaper, som kan være med på å bevisstgjøre elevene og skape et bindeledd mellom kunnskap og praksis. Kroppsøvlingslærerne skal derfor inneha en bred kunnskapsforståelse ovenfor bevegelsens ulike utspring og helse, så formidlingen av denne kunnskapen skaper en bred forståelse ovenfor elevene, og for eksempel ikke bygger opp under et snevert syn som inaktiviteten blant barn og unge i dagens samfunn.

«Gjennom bevegelse» mener Arnold (1979) er mest assosiert med kroppsøving. «Gjennom bevegelse» eller aktivitet i kroppsøving brukes for å nå målene eller kravene i faget, «gjennom» praktisk handling i undervisningen. Det er helt essensielt å lære «gjennom» faget, men utdanning «gjennom» bevegelse er ikke knyttet spesielt til indre verdier, men består av funksjonalistiske verdier. Denne dimensjonen er pedagogiske prosesser som tar sikte på ytre læringsmål i domener, for eksempel fysiske, følelsesmessige, intellektuelle, sosiale og helse - aspekter for et individ «gjennom» deltagelse i utvalgte aktiviteter (Arnold, 1979). Dette kan knyttes til for eksempel til formålet med kroppsøvlingsfaget, der helse en rekke ganger blir nevnt. Formålet beskriver: «Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil», videre beskriver formålet: «rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (Udir, 2012). Ommundsen (2013) mener «gjennom bevegelse» dimensjonen blir i mange sammenhenger mistolket med «I bevegelse» og faget blir derfor

framstilt som et aktivitets fag der elevene skal være i fysisk aktivitet på grunn av stillesittende livsstil. Helse er derfor helt eksplisitt knyttet til kroppsøvingsfaget og vil danne grunnlaget for presentasjon av Antonovskys helseteori i kapittel 3.3.

Arnold understreker at læring i bevegelse bør være kroppsøvingens primære legitimering, selv om det er et gjensidig dynamisk forhold mellom dimensjonene. Fagets kjerne mener Arnold er bevegelseslæring og bevegelsesferdigheter, som er forstått gjennom praktisk-kroppslig læring og er underbyggende i bevisstheten (Arnold, 1979). Bevegelseslæring, selvrefleksjon og bevisstgjøring som skapes i bevegelse, med trykk på *læring*, representerer fagets egenverdi og er en allmenndannende komponent. Arnold hevder videre at kroppsøvingsfaget er et fag som det skal læres noe i, og spesielt innlæring av grunnleggende motoriske ferdigheter i tidlig alder. Med dette menes at når eleven har lært grunnleggende motoriske ferdigheter, vil dette åpne «bevegelsesgleden», jamfør det norske kroppsøvningsformålet, livslang bevegelsesglede (Udir, 2012). På grunn av de ferdighetene gis muligheter for å lykkes i andre komplekse aktivitetsmønstre (Arnold, 1979). Dette kan også relateres til andre fag, for eksempel matematikk. Innehar eleven grunnleggende ferdigheter i de fire regneartene vil eleven ha et godt utgangspunkt for senere komplekse matematikkoppgaver.

Ved å undersøke lærerens legitimering av faget, mener jeg dette kan gi et helhetsinntrykk på hvor fokuset til kroppsøvingslærerne er og hva de mener faget skal inneholde. Har kroppsøvingslærerne et klart syn på hva kroppsøving er? Riktig legitimeringen av kroppsøvingsfaget er helt essensielt for å kvalitetssikre fagets formål (Ommundsen, 2008). Gjennom Arnolds teoretiske «briller» vil dette gi meg et verktøy for å forstå lærerens uttrykk for legitimering av kroppsøvingsfaget.

Hvordan lærerne legitimerer kroppsøvingsfaget danner utgangspunktet for hvilket helsesyn de har i kroppsøvingsfaget. Helse er ikke selvforklarende, og er noe som ofte «henger» i mange sammenhenger. Derfor beskriver jeg videre helsens opprinnelse og historie før jeg viser til Antonovskys helseteori.

3.2 Hva er helse?

Helse har vært blitt forstått og utviklet gjennom årtusener. Gjennom historien har det alltid vært knyttet tanker og interesser rundt menneskets helse. Teorier om helse og sykdom ble utviklet allerede før Kristus. Platon og Hippokrates var store bidragsytere og så helse som en helhetlig tilnærming der fokuset var balanse i tilværelsen til individets omgivelser, noe som indikerte god helse (Medin & Alexanderson, 2000). Galenos (129 – 199 f.Kr.) videreutviklet balanseteorien og definisjon hans kan vi dra paralleller til i dagens forståelse av helse. Han definerte helse som noe positivt, og definerte god helse som når vi ikke lider eller hindres i de daglige funksjonene i livet, «Health is a state in which we neither suffer from evil nor are prevented from the functions of daily life» (Medin & Alexanderson, 2000, s. 38).

Kirurgi som behandlingsmetode ble på mange måter oppdaget av den polske lege Vesalius tidlig på 1500 - tallet. Han studerte menneskekroppen gjennom disseksjon, og i takt med denne utviklingen av synet på menneskekroppen, ble helse relatert mer mot den somatiske tankegangen. Helse ble derfor betraktet som et biomedisinsk perspektiv der frisk – syk, årsak – virkning tankegangen la grunnlaget for helse. Helse ble derfor i mange sammenhenger beskrevet som fravær av sykdom (Fugelli & Ingstad, 2014; Medin & Alexanderson, 2000).

Dette viser at helse er komplekst og ikke selvforklarende, og blir i mange sammenhenger ofte tatt for gitt, på grunn av de mange vinklingene helse har, og har hatt. I hovedsak så er helse preget av to ulike retninger, det biomedisinske og det humanistiske (Medin & Alexanderson, 2000). Disse retningene bygger på de samme grunnprinsippene, men ulike teorier har blitt utviklet med biomedisinsk eller humanistisk vinkling. Den biomedisinske tankegangen bygger perspektivet på den objektive kropp, et mekanisk system der god helse ofte blir beskrevet som fravær fra sykdom. Frisk – syk motsatsen blir i hovedsak forskjellene, og tenkningen er forankret i naturvitenskapen (Medin & Alexanderson, 2000). Det humanistiske perspektivet retter fokuset mot helse som noe mer enn bare fravær av sykdom. Et helhetlig syn på helse består av flere ulike dimensjoner av fysisk, psykisk, sosialt, åndelig og økonomiske forhold, som må bli sett i sammenheng (Medin & Alexanderson, 2000). Helsen er aldri enten god eller dårlig, men må forstås som en forståelse med forskjellig betydning, der helsen skapes og opprettholdes i det daglige livet (Evans, 2004; Medin & Alexanderson, 2000; Quennerstedt, 2006).

De siste 100 årene har vært preget av diskusjoner og utvikling av helse. World Health Organisation (WHO) har vært viktig, og la på mange måter grunnlaget for et paradigmeskifte

i synet på helse, der helse er noe mer enn fravær fra sykdom (WHO, 2003). I denne sammenhengen definerte WHO i 1948 forståelsen av helse “A state of complete physical, mental and social wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity” (Medin & Alexanderson, 2000, s. 66; WHO; 1998, s. 11; WHO, 2003). Denne definisjonen inkluderer psykiske og sosiale aspekter vedrørende, helse istedenfor bare et biologiske perspektiv. Dette innebærer en forståelse for at det er tre aspekter ved helse som er avhengig av hverandre, og som dermed bidrar til en mer dynamisk tankegang over hvordan man kan forstå menneskers helse. Definisjonen var proaktiv da den kom, men kritikere mener den er svært utopisk, grunnet definisjonens trykk på *fullstendig* fysisk, psykisk og sosialt velvære, dette kan derfor virke som et sluttprodukt og ikke en prosess. Det stilles også spørsmål om hvorvidt mennesket kan oppnå en *fullstendig* tilværelse mellom de tre aspektene.

I senere tid har denne definisjonen blitt revidert, og på konferansen i Ottawa 1986 ble den fremstilt som «Health is seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities» (Medin & Alexanderson, 2000, s. 66; WHO, 1998, s. 11). Denne definisjonen endrer helse fra å være et mål, til en ressurs i dagliglivet. Fokuset blir å skape en tilværelse, og opprettholde helsen i det daglige livet. Helse blir derfor i denne definisjonen ikke relatert til helsevesenet, men fokuset retter seg mot alle arenaer hvor mennesker lever sine liv, framfor at alt fokuset er rettet mot et helhetlig helsesyn (Medin & Alexanderson, 2000; WHO, 1998).

Ved å se helse fra et norsk perspektiv så har flere teoretikere prøvd å forstå hva Norges befolkning mener helse er. Fugelli & Ingstad (2014) hevder helse og således norsk helse ikke kan defineres ved en definisjon, men må sees som en helhet. De har kommet frem til 10 nøkkelbegrep som gir en bedre forståelse for hva helse er i Norge. Begrepene sammenfatter fysiske, psykiske, sosiale, familiære, væremåte, pågangsmot og utstråling av positiv energi som faktorer for god helse. Mange beskrev andres gode helse som faktor for egen god helse, for eksempel at «barnebarna har det godt, da har jeg det godt». Det ble også framhevet at helse i hverdagen var viktig ved å utføre arbeidsoppgaver uansett om det er som advokat, bonde eller selger (Fugelli & Ingstad, 2014). Dette er jamført med Hjorts definisjon «Helse er å ha overskudd i forhold til hverdagens krav» (Hjort, 1994, s. 95). Dette viser at helse er vanskelig å forstå seg på og kan operere ulikt fra person til person. Derfor vil jeg i denne oppgaven benytte Antonovskys helseteori som verktøy for å få innsikt i lærerens forståelse av helse.

3.3 Aaron Antonovsky – Et salutogenetisk perspektiv

Aaron Antonovsky (1923 – 1994) var en israelsk-amerikansk sosiolog, og sterkt opptatt av hvilke faktorer som ligger til grunn for å oppnå god helse. Teorien ble til gjennom arbeid med studiet som omhandlet kvinnelige fanger i konsentrasjonsleire. Dette ble et vendepunkt for kritikerne til den patogene forståelsen av helse, hvor individet defineres som frisk eller syk. Det patogene synet tar utgangspunkt i det syke, mens Antonovskys (1979) teori tar utgangspunkt i det friske, og helse som en ressurs, der opplevelsen er dynamisk og hele tiden er i bevegelse. På mange måter er det et kontinuum mellom god og dårlig helse.

Salutogen innsats blir foreslått for å håndtere utfordringer og stressfulle situasjoner hensiktsmessig. Ved å ha evnen til å takle disse utfordringene, øker sjansen for å ha et bedre liv, bedre funksjon og dermed bedre helse (Antonovsky, 1987). Begrepet salutogenese ble presentert i boken «Health, Stress and Coping», 1979. Teorien blir ofte brukt når helse og helsefremmende arbeid blir vurdert. Gjennom sitt arbeid var Antonovsky sterkt opptatt av dikotomien som oppstår mellom det patogene og salutogene spørsmålet. Hva er god helse? Og når har en dårlig helse? Videre er Antonovsky bevisst av å ha et salutogen syn på livet og helsen, således innebærer det beskrivelser som kan bidra til at personer kan oppnå god helse (Antonovsky, 2012).

Antonovsky legger til grunn tre sentrale komponenter for å forstå de salutogene faktorene og hva de til felles. Disse komponentene navngir Antonovsky med en felles betegnelse for Sense of coherence (SOC). SOC kan ses på som en varig og dynamisk prosess som utspiller seg gjennom det forutsigbare tillitsnivået mellom den ytre og indre verden. Antonovsky (1987) definerer SOC som:

“The extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic, feeling of confidence that one’s environment is predictable and that things will work out as well as can reasonably be expected” (Antonovsky, 1987, s. 17). Antonovsky (1987) beskriver hver og en komponent som:

Begripelighet: Evnen til å forstå innholdet i situasjonen. Dette omhandler måten individet oppfatter indre og ytre stimuli. Det skapes en forventning om at «verden» er forståelig og forutsigbar, hvis disse stimuliene fremstår som strukturert og ordnet.

Håndterbarhet: Evnen til å mestre og håndtere situasjonen. Antonovsky hevder dette er individets opplevelse av egne ressurser, og troen på å mestre daglige utfordringer. Livet

er ikke alltid en dans på roser, men oppfatter utfordringene som håndterbart, klamrer en seg videre, og mobiliserer kraft til å komme seg videre.

Meningsfullhet: Evnen til å forstå i hvilken grad individet opplever mening og hvorfor situasjonen oppstår (Antonovsky, 1979). Det understrekes at meningsenheten er den viktigste komponenten i SOC, fordi økt mening bidrar til økt forståelse for situasjoner, og således er lettere å begripe og håndtere.

Ved å forstå disse sammenhengene mener Antonovsky (1979) det er lettere å finne sin egen helse. Utfordringene som oppstår gjennom livets syklus, etter det Antonovsky fremhever, er faktorene som hjelper og bidrar til bedre helse.

Salutogen versus Patogen helseforståelse

Helse blir i mange sammenhenger forstått som det normale og det er dette Antonovsky (1979) mener er patogen helseforståelse. Det patogene perspektivet av helse tar utgangspunkt i det syke, ikke normale, og konsekvensen av dette er at helse betraktes som en motsetning av avvikene fra det normale og derfor får sykdommen oppmerksomheten fremfor mennesket (Antonovsky, 2012).

Det dikotomiske synet på helse og sykdom kritiseres sterkt av Antonovsky fordi det klassifiserer mennesker som friske eller syke, og god helse blir en tilstand som avviker fra skade eller sykdom. Dette mener Antonovsky oppfordrer til en tankegang der det enten er å holde seg frisk eller å bedrive forebyggende arbeid for å unngå å bli syk. Derfor mener Antonovsky at forebyggende helsearbeid er av patogen natur. Samfunnet bidrar og sørger for at risikofaktorer blir tatt vekk, slik at mennesker unngår å tillate seg å bli syke, noe som bidrar til at individet kommer i skyggen (Antonovsky, 1979). Antonovsky anerkjenner forebyggende helsearbeid, men at individet må komme i fokus og ta utgangspunkt i det friske.

Quennerstedt (2006) har forsket på helse i kroppsøvningsfaget og mener det salutogenetiske perspektivet på helse ikke handler om hva helse er, men en teori om helse som et bevegelig kontinuum som utvikler helse. Derfor kan dette sees som en dynamisk prosess som aldri stopper.

Gjennom studiet av de kvinnelige fangene i konsentrasjonsleirene, forbauset Antonovsky seg over fangenes ulike reaksjoner og håndtering av de samme stressfaktorene. Stressfaktorene trenger ikke å være så bisarre som fangenes opplevelser, men kan også være sykdom, ulykker,

skader, men også kjærlighet, økonomi, selvbilde eller arbeid (Antonovsky, 2012). Dette beskriver menneskets kompleksitet, og helse blir derfor en subjektiv forståelse av individet på grunn av de mange aspektene ved en person. Dette innebærer at menneskers helse alltid er påvirket av det fysiske, psykiske og sosiale aspektene, og derfor er en skade på et legeme ikke bare en fysisk skade, men en skade som også påvirker det psykiske og sosiale aspektet samtidig (Quennerstedt, 2006).

Menneskers helse forstås som en dialektisk prosess og beveger seg alltid på kontinuum, derfor mener Antonovsky (2012) en alltid har helse eller er frisk, men at det varierer fra menneske til menneske og på bakgrunn av hvor en er i livet. Antonovsky mener mennesker alltid har helse, selv om en har sykdom, fordi så lenge vi puster og er i live, så er en frisk på en eller annen måte. Innfallsvinkelen til det salutogenetiske perspektiv undersøker hvor mennesket på et gitt tidspunkt befinner seg på kontinuumet mellom helse og ikke helse. Derfor mener Antonovsky at helse ikke er et enkelt begrep, men et sosiokulturelt samspill som utvikles mellom individ, omgivelser og samfunn (Antonovsky, 1991).

Quennerstedt (2006) beskriver kroppsøving fra et helseperspektiv i sin doktorgrad og mener faginnholdet i kroppsøvingsfaget baserer seg på en patogen forståelse. Videre hevder Quennerstedt (2006) at faget ville hatt en større forståelse for helse i kroppsøvingsfaget, hvis det hadde vært sett i lys av Antonovskys teori.

Ved å se helse i et salutogenetisk perspektiv må betraktninger som kropp, kjønn, etnisitet, alder og kroppsøvingsfagets læring være en del av helseperspektivet i kroppsøving, fremfor bare å legge trykk på aktivitet, og hvor fysisk aktive elevene er. Det salutogenetiske perspektivet tar utgangspunkt i hele mennesket, og er ikke definert som noen innehar eller ikke, fordi helse skapes gjennom et dynamisk samspill mellom mennesket og omgivelsene (Quennerstedt, 2006). Quennerstedt (2006) mener å rette oppmerksomhet mot samspillet elevene bidrar til i kroppsøvingstimene, elevens deltagelse, engasjement og påvirkning i aktivitetene, de sosiale konstruksjonene mellom elevene, kritisk refleksjon av fagets formål og elevens velvære i bevegelsesaktivitetene. Dette bidrar til et større helseperspektiv i kroppsøvingsfaget, og kan ses i sammenheng med Arnolds dimensjoner av bevegelse på grunn av at bevisstheten og kompetansen blant elevene vil øke med disse fokusene. Arnold argumenterer for akkurat dette, kroppsøvingsfaget er et læringsfag i ulike dimensjoner og *ikke* bare et aktivitets fag. Kroppsøvingsfaget kan derfor berike elevene med kritisk forståelse for hvordan de kan bidra til egen utvikling og styrke sin bærekraftige helseutvikling i og etter endt skolegang.

I lys av lærerens legitimering av kroppsøvningsfaget vil jeg bruke Antonovskys helseteori som et analyseverktøy for å forstå lærerens uttrykk av helse, og hvilken tilnærming de har, av patogen eller salutogen natur.

Kapitel 4: Metode – En kvalitativ studie

I metodekapitlet er det todelt hva jeg omtaler. Jeg med på et prosjekt, som omtales som «hovedprosjektet» i videre fremstillingen. Hovedprosjektet er et samarbeid mellom Høyskolen i Elverum, skolesjefen og Elverum kommune. Prosjekttittelen til hovedprosjektet er: «Hva er egentlig kroppsøving i skolen?». Dette er et pilotstudie på kommunenivå, som skal bidra til å teste og utvikle forskningsverktøy for en landsomfattende studie i kroppsøving. Dette er et kartleggingsstudie som vil gi kunnskap om hva skoleledere, kroppsøvingslærere og elever mener kroppsøving er, og hva det burde være. Mitt masterprosjekt et delprosjekt av hovedprosjektet, og fokuset er rettet mot kroppsøvingslærerne som underviser fra 5. – 7. klasse i Elverum kommune. Gjennom kvalitativ tilnærming ønsker jeg å få mer kunnskap om deres oppfatning av legitimeringen og forståelsen av helse. I videre fremstilling omtaler jeg mitt delprosjekt som «undersøkelsen». Videre vil valg av metode, betraktningssmåte, design, utvalg, innsamling av data, metoderefleksjon og studiens troverdig, pålitelighet og overførbarhet bli diskutert.

Metoden i denne undersøkelsen er av kvalitativ tilnærming. I en kvalitativ studie er fokuset rettet mot menneskers opplevelser og erfaringer, og forskningstilnærmingen legger vekt på å skape forståelse av levd liv gjennom subjektive data (Malterud, 2013). Eller sagt på en annen måte; kvalitative metoder brukes for å få vite mer om menneskelige egenskaper gjennom erfaringer, motiver, tanker og holdninger. Fokuset i denne undersøkelsen er nettopp dette, lærerens opplevelser, erfaringer og forståelser av kroppsøvingsfaget og helse. Gjennom fokusgruppe, hvor lærere på "mellomtrinnet" blir intervjuet ønsker jeg å få tilgang til deres hverdag og unike forståelse, samt deres kunnskap som omhandler kroppsøvingsfaget. For oversiktens del har jeg har valgt metoderefleksjon ved innsamling av data. Kap. 4.9.

Hvorfor anvende kvalitativ tilnærming?

Jamfør undersøkelsens formål så har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, da dette muliggjør et fokus på «naturally occuring, ordinary events in natural settings, so that we have a strong handle on what «real life» is like» som (Miles & Huberman, 1994, s. 10). Det vil derfor være vanskelig å besvare problemstillingene i dette studiet med kvantifiserbare data. Intervju er en velegnet metode til å få kroppsøvingslærerens preferanser, holdninger og erfaringer dokumentert (Bryman, 2012). Kvale & Brinkmann (2012) mener kvalitativ tilnærming er en veldokumentert metode for å begi seg inn på fenomenets komplekse natur. Videre har Kvale

& Brinkmann (2012) en fenomenologisk tradisjon, hvor målet er å forstå sosiale fenomener ut fra intervjuenes egne perspektiv. Beskrivelsen som fanger opp hans eller hennes daglige situasjon er intensjonen. Intervjuet er grunnlaget for informantens opplevelser og ut fra intervjuet vil «den viktigste virkelighet er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Det er nettopp denne forståelsen, som kan bidra til å besvare undersøkelsens problemstilling. Ulemper med denne metoden er at generaliseringen uteblir, og at den form for tilnærming kan være mer ustrukturert. Resultatene kan være vanskelige å forstå og ved noen tilfeller være for subjektivt. Forskeren har derfor et stort ansvar slik at studien er grundig presentert og ikke bærer preg av egne meninger (Bryman, 2012).

4.1 En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming

Å søke individets livsverden slik de selv erfarer og opplever er forankret i fenomenologien. Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», og menneskers erfaringer regnes som gyldig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). En ønsker å beskrive mennesker og deres erfaringer slik de fremstår for et menneske eller gruppe mennesker. Fenomenologi er forståelsen av hvordan mennesker forstår verden rundt seg og hvorfor det akkurat er slik. Utgangspunktet for denne vitenskapen ligger i oppfattelsen av ulike fenomener (Kvale & Brinkmann, 2012).

Forskeren ønsker derfor en dypere forståelse av menneskers tanker og opplevelser av et fenomen. Lindseth & Norberg beskriver fenomenologisk tankegang som “The reference of a phenomenological study is not some object outside the realm of meaning, but the essence of the meaning itself” (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Forståelsen er derfor i sentrum, og ikke forklaringen (Granskär & Nielsen, 2012). Utgangspunktet i dette studien er lærerens egne erfaringer og forståelsen de har ovenfor kroppsøvingen. I en fenomenologisk tilnærming, slik Lindseth & Norberg (2004) mener, søker forskeren aktivt å sette til side sin egen forforståelse i møte med data, også kalt bracketing. Samtidig mener Gadamer at vi aldri møter verden uten forforståelse (Gadamer, 2007). Med det sagt, vil det alltid være en vanskelighet å «legge til side» forforståelsen av et fenomen. Gadamer uttrykker:

The historicity of our existence entails that prejudices, in the literal sense of the word, constitute the initial directedness of our whole ability to experience. Prejudices are biases of our openness to the world. They are simply conditions whereby we experience something – whereby what we encounter says something to us (Gadamer, 2007, s. 82)

Gadamer mener med dette at erfaring og forståelse henger sammen. Forståelse tilegnes gjennom erfaringer, som påvirker nye erfaringer gjennom en forforståelse (Gadamer, 2007). Dette innebærer at jeg som forsker har et aktivt og reflektert forhold til min egen forforståelse, slik at dette affekterer forskerprosessen i minst mulig grad (Malterud, 2013). Hvilke sider av forforståelsen en kan sette til side, som er nødvendig for å forstå fenomenet, varierer fra kontekst til kontekst, mellom ulike retninger og ulike teoretikere. Det er derfor belegg for å argumentere for at denne variasjonen knyttes til en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, på grunn av det uunngåelige og nødvendige forforståelsen som oppstår i møte med et fenomen, og Malterud (2013) understreker at denne forståelsen skal tydeliggjøres gjennom hele forskningsprosessen. Gadamer beskriver:

Hermeneutikken må ta utgangspunkt i at den som ønsker å forstå, står i forbindelse med den saken som kommer til uttrykk i overleveringen, og at han allerede har eller oppnår en tilknytning til den tradisjonen som overleveringen taler ut fra. På den annen side er den historiske bevisstheten klar over at den ikke kan stå i forbindelse med denne saken i kraft av en ubetinget og selvsagt enighet, slik det er tilfelle når en ubrutt tradisjon blir videreført. Det foreligger virkelig en polaritet av fortrolighet og fremmedhet som den hermeneutiske oppgaven er basert på (Gadamer, 2010, s. 333).

Lindseth & Norberg (2004) viser til fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i sin forskning og argumenterer sterkt ovenfor dette. Betydningen med å aktivt søke å være åpen, vil forskeren unngå å trekke slutninger og bestemme seg for hvordan resultatet blir i forkant av undersøkelsen og i møte med informanter. Forskeren må stille seg spørsmålet før forskningen er igangsatt; Har jeg bestemt meg for hvilket utfall dette får? I så fall må forskeren grundig granske forforståelsen sin og legge til grunn en ny åpen innstilling til forskningen (Granskär & Nielsen, 2012). I møtet med en slik forståelsessfære, må åpenheten for en teori komme underveis i prosessen og ikke i forkant. Redegjørelse og erkjennelser av egen forforståelse blir diskutert i kapittel 4.6

Lindseth & Norberg (2004) beskriver kvalitativ forskning som beskrivelser og tolkning, og enhver beskrivelse av virkeligheten er farget av tolkninger, og tolkningene bygger på beskrivelser. En erkjennelse av dette vil være at kvalitativ forskning er underliggende i hermeneutisk tenkning. Bearbeiding og fortolkning av tekst er uunngåelig uten en forforståelse mener Lindseth & Norberg (2004). Videre beskrives fortolkningsprosessen som en konstant bevegelse mellom helhet, del, kontekst og egen forforståelse. Deler av teksten

forståes i en helhet, samtidig som helheten påvirker forståelsen av delene. Ut fra disse tolkningene blir det en ny relasjon til helheten. Denne framgangsmåten betegnes som den hermeneutiske sirkel, og billedlig forklart er dette en spiral som stadig åpner for dypere forståelse av meningen. Dette er en pågående prosess til man forstår teksten som sammenhengende og konsistent (Malterud, 2013).

Jeg vil i min undersøkelse bruke begge disse perspektivene, uten å bruke perspektivene fullt ut. Gjennom et fenomenologisk perspektiv vil jeg høre informantenes stemme og forståelse, for å gi meg et innblikk i fenomenet «kroppspøvingslæreren», samtidig vil jeg gjennom den hermeneutiske sirkel tolke og forstå sammenhengen og konsistensen av datamaterialet.

4.2 Forskningsdesign

Hvilken forskningsdesign en velger kan ses fra et overordnet plan for hvordan en undersøkelse skal gjennomføres. Problemstillingen spiller en viktig rolle, og er avgjørende for hvilken metode og design en bruker. Dette avgjør hvilke forskningsdesign som er mest velegnet for å analysere data, og dermed trekke riktigst mulig konklusjon. Forskeren må vurdere om forklaringen eller forståelsen er i sentrum (Malterud, 2013). I framstillingen av forskningsdesign velger jeg metodikken som Yin (2009) beskriver. Yin (2009) deler forskningsdesign i fem deler. Yins bruk av forskningsmetoder skal ikke forveksles med min bruk av metode, og derfor er Yins forsknings *metode* et synonym til mitt bruk av begrepet *forskningsdesign*. De fem hovedformene for forskningsdesign i Yins (2009) terminologi er eksperimentelle, survey-, historie- og analyse og casedesign, og sistnevnte bruker jeg i min undersøkelse. Yin definerer “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (Yin, 2009, s.18).

Lærerens unike hverdag i kroppspøvingstimene, og andre lignende sosiale fenomener er ytterst komplekse. 22 kroppspøvingslærere med forskjellige hverdager og ønsker, ulik tilnærming til motivasjon, læringsforutsetninger og erfaringer gjør lærerindividet ytterst komplekst, og kan beskrives på veldig mange måter. Derfor ligger utfordringen i å anvende en forskningsstrategi som kan redegjøre og sortere informasjonen i denne komplekse og kaotiske situasjonen (Yin, 2014).

Ved en grundig gjennomgang av forskjellige forskningsdesign mener jeg singel case design skiller seg fra *Eksperimentell* (undersøker ikke fenomener i deres naturlige kontekst), *Survey*

(kan ikke undersøke fenomenet i dybden, og må sette klare grenser mellom fenomen og kontekst), *Historiedesign* (Forholder seg normalt til fenomener, men fenomenene er ikke i nåtid), *Analysedesign* (undersøker ikke et fenomen i «real life» kontekst). Derfor mener jeg valg av casestudie er riktig, da Yins tre forhold (problemstilling, kontroll, nåtid) og grundig gjennomgang av andre design ikke faller under min undersøkelse, jamfør problemstillingen. Casen i denne sammenhengen er kroppsøvlingslærerens legitimering av kroppsøvlingsfaget i Elverum med et spesielt blikk på deres forståelse av helse.

Intervju

Det kvalitative forskningsintervju beskriver Kvale & Brinkmann (2012) som søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få fram betydningen av folks erfaringer, samt avdekke deres opplevde situasjon er et mål. Bryman (2012) mener interessen for informantens meninger og erfaringer er helt unik kvalitativ forskning. Kunnskapen som bringes frem gjennom intervju, beskriver Malterud (2013) som «rik» og gjennom intervjuerens ledelse vil konkrete beskrivelser tydeliggjøre informantenes forståelse. Å forstå informantenes hverdag i hans eller hennes perspektiv danner grunnlaget for kvalitativ forskning. Det helt essensielle i denne forskningsprosessen er intervjuet, som kan sees som en aktiv prosess, der kunnskapen skapes underveis mellom intervjueren og informanten. Hvordan jeg som forsker «høster» empirien gjennom intervju, og hvordan dette blir gjennomført vil ha betydning for resultatet og videre arbeid med undersøkelsen. Kvaliteten på kunnskapen som blir produsert er avhengig av forskerens kompetanse og finurlige dyktighet i intervju situasjonen (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2004) skiller intervju i tre deler, åpen, strukturert eller fokuserte intervjuer. Åpne intervjuet er målet at informanten skal fortelle mest mulig fritt om egne erfaringer, som for eksempel opplevelsen av å leve med reumatisme. De med lite erfaring burde velge strukturert, når Dalen (2004) beskriver dette som enklere å forholde seg til. Videre mener Dalen (2004) semi strukturert eller halvstrukturert er det mest brukte tilnærmingen, der intervjueren har på forhånd bestemt temaer en vil bringe fram i intervjuet, sistnevnte er tilnærmingen jeg har forholdt meg i intervjuetsituasjonen. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver forskjellige metoder for intervjuformer, herav kan en velge mellom datastøttende intervju, en-til-en intervju, fokusgruppeintervju, faktuelle intervju, begrepsintervju, diskurs intervju og konfronterende intervju. I denne oppgaven har jeg valgt fokusgruppeintervju og videre begrunner jeg dette valget.

Fokusgruppe intervju

I et fokusgruppe- intervju er det en gruppe informanter som sammen danner de kvalitative dataene. Deltagerne blir valgt med tanke på tematikken og felles karakteristika som forskeren ønsker (Malterud, 2012). Litteraturen skiller mellom gruppeintervju og fokusgruppeintervju. Forskjellene mellom disse intervjuene beskrives som tematikken og gruppens interaksjoner seg imellom. Hovedforskjellen er hvor viktig intervjuet er med tanke på interaksjonen mellom gruppemedlemmene. Hvis en benytter seg av intervju der samhandlingen mellom informantene er viktig, og hvorvidt dette skaper ny informasjon, så blir intervjuet definert som fokusgruppe- intervju. Hvis temaet blir belyst med en gruppe randomiserte mennesker, uten krav til gruppeinteraksjon, så er intervjuet et gruppeintervju. I denne undersøkelsen vil det bli benyttet fokusgruppe- intervju som intervjuform, på grunn av at kroppsøvlingslærernes samhandling er av betydning i denne undersøkelsen (Bryman, 2012; Kvale og Brinkmann, 2012; Malterud, 2012).

Det er mange fordeler ved bruk av fokusgruppeintervju. Med problemstillingene i minne, vil det være en stor fordel å ha fokusgruppe- intervju, fordi meninger, forskjellige uttrykk og rolleforskjeller kan komme til syne. Ved at informanter reflekterer i grupper kan det føre til ny informasjon om fenomenet, som et resultat av gode intervjuer, dynamikk og samspill (Malterud, 2013). Fokusgruppe- intervju samler data fra en forholdsvis homogen gruppe mennesker. Malterud (2012) beskriver gruppens sammensetning som uvurderlig og studiets karakter er avgjørende for sammensetningen av gruppen. Antallet i gruppen vil variere, men med forbehold om et lavt antall (3 – 6) individer i intervjuene vil det bidra til bedre oversikt, tid og økonomiske betraktninger (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2012). Dette er på grunn av moderatoren, som er intervjueren, skal holde samtalen aktiv og ha gode jobbforhold. Moderatoren leder fokusgruppe- intervjuet med spørsmål og ledelse. Det stilles store krav til ledelse i et fokusgruppe- intervju, på grunn av gruppens dynamikk. Moderatoren leder gruppen slik at alle får komme til orde, og temaene som har blitt utformet i forkant, blir gjengitt. Co- moderatoren, som er en assistent, som det anbefales sterkt å ha med, har muligheten til å få bedre oversikt over gruppen, og er til stor hjelp for å ta grep i underliggende emner som kan være til stor nytte å bringe fram. Co- moderatoren skriver også notater, samt samhandling mønsteret i gruppen og non verbal kommunikasjon som kan være til hjelp under transkriberingsprosessen. Deltagerens samhandling imellom er essensiell, og

derfor skiller fokusgruppe- intervju seg fra dybdeintervju, på grunn av karakteren og dynamikken i gruppen innad (Malterud, 2012).

Derfor må rekruttering av informanter være i henhold til undersøkelsens formål og problemstilling, så informantene innehar kunnskap, informasjon og erfaring om fenomenet som skal undersøkes. I dette tilfellet er det kunnskap og erfaringer angående kroppsøvingfaget, men trykk på legitimering av faget, og deres helseforståelse (Malterud, 2012).

Fokusgruppe -intervjuene blir gjennomført jamfør tematikken i undersøkelsen. Temaguide med ulike temaer vil bli brukt som mal. Temaguiden er ikke benyttet som en strukturert plan, men som en overordnet oversikt som fremkommer etter hvert som utviklingen i fokusgruppe-intervjuet går framover. Den vil hjelpe intervjueren til å holde oversikt og retning i intervjuet, og må brukes fleksibelt i møtet med informantene (Malterud, 2012).

4.3 Utvalg

Jamfør undersøkelsens problemstilling er det naturlig å rekruttere kroppsøvingslærere som underviser i kroppsøving fra 5. – 7. klasse og derfor et kriterium. Valget av informanter er på bakgrunn av en kriteriebasert og strategisk utvelgelse i henhold til singel-case designet i denne undersøkelsen. Malterud (2013) beskriver at målet med et strategisk utvalg er å sikre relevante informanter med kunnskap og erfaringer som på best mulig måte belyser problemstillingen. Videre er et kriterium at kroppsøvingslærerne som underviser fra 5. – 7. klasse jobber innenfor skoler som er i Elverum kommune.

Dette gav meg en rekke rådata som gav et helhetsinntrykk av informantene.

- 10 damer og 12 menn
- Undervisningskompetanse fra 1 - 34 år.
- Alle informantene har idrettsbakgrunn fra yngre år. De har vært svært aktive på et eller annet tidspunkt i barndommen eller i ungdomsårene.
- Alle jobber med kroppsøving på grunn av bakgrunn eller tildelt av eget interessefelt.
- 16 av 22 informanter har 30 studiepoeng eller mer i kroppsøving.
- 6 av 22 informantene har 0 studiepoeng i kroppsøving.
- 3 av 22 jobber 100% med kroppsøving (Faglærerne + 1 deltidslærer). Resterende har annen undervisning i tillegg (Allmennlærere).
- Alle har hatt positive opplevelser i kroppsøvingfaget når de selv gikk på skolen.

Kriterier for valg av skoler og lærerinformanter

Barne- og ungdomskoler i Elverum kommune som underbygger mine kriterier, utgjorde syv skoler.

Rekrutteringen av informanter har jeg utført i nært samarbeid med prosjektgruppen, samt skolesjefen i Elverum kommune. Gjennom hovedprosjektet har jeg fått tilgang til kroppsøvlingslærere som underviser fra 5 – 7 klasse i kommunen. Skolesjefen sendte ut et informasjonsskriv, (Vedlegg 2) som var utarbeidet av meg og en medstudent, til rektorer og lærere som en oppfordring til deltagelse i prosjektet. Kriteriene som underbygger casen min muliggjorde gjennomføring av syv skoler og 27 kroppsøvlingslærere. Alle skolene og lærerne takket ja til å være med på gjennomføring av fokusgruppe- intervju, men det skulle vise seg vanskelig å gjennomføre med alle skolene. Derfor ble 22 lærere fra 6 ulike skoler, henholdsvis 10 kvinner og 12 menn rekruttert.

Lærerne representerer mange års variert undervisningspraksis, fra 1 år til 50 års undervisningspraksis i kroppsøvlingsfaget.

Pilotintervju

Pilotintervju i kvalitativ forskning er helt nødvendig, for å teste ut intervjuguiden og for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2004). Under slike intervjuer vil en også få gode tilbakemeldinger i negativ og positiv forstand, og for intervjueren kan dette gi økt selvtillit før de virkelige intervjuene skal gjennomføres. Videre beskriver Dalen (2004) det tekniske som at båndopptakere er viktig å få testet, for det kan oppstå tekniske problemer hvis en ikke har prøvd ut utstyret på forhånd. Ekstra batterier nevner Dalen (2004) som helt nødvendig hvis uhellet er ute. Som mange opplever vil redigering av intervjuguiden være nødvendig etter prøveintervjuet, og dette vil kvalitetssikre studien i høyere grad (Dalen, 2004).

Det ble gjennomført to fokusgruppe- pilotintervjuer i forkant av fokusgruppe- intervjuene. Dette var en kvalitetssikring fra min side, og en oppfordring fra tidligere studenter, veileder og lærebøker. I pilotintervjuene ble en fyldigere temaguide benyttet. Det gjorde meg mye tryggere, og jeg etter hvert som jeg ble temaguiden bedre nyansert, og jeg fikk et innblikk i hva som var bra og mindre bra. Temaguiden som ble benyttet i intervjuene ble redigert til bare temaer jeg skulle ta opp, på grunn av selvtilliten og nærheten jeg fikk til temaguiden gjennom

pilotintervjuene. Jeg ble også forbauset hvor fort et fokusgruppe- intervju kan «skli» ut av kontekst, og hvordan jeg som moderator må være strukturert til å styre gruppen jeg intervjuer. Det siste intervjuet i pre – testen ble gjennomført med co moderator og med den hjelpen det ga meg i gjennomføring, og i etterkant, ble det besluttet å benytte seg av dette. Co-moderatoren var en medstudent som også er med i prosjektgruppen. Gjennom samarbeidet med prosjektgruppen var jeg også co- moderator, noe som gav meg et innsyn i et «flue på veggen» perspektiv. Dette bidro til hvordan jeg videreutviklet meg som moderator gjennom erfaring og konstruktive tilbakemeldinger til medstudent.

4.4 Intervjusituasjonen – Gjennomføring av fokusgruppe intervju

Fokusgruppe- intervjuene ble gjennomført i perioden januar/februar 2015, og intervjuene ble gjennomført ved de respektive skolene med lærere som underviser ved den enkelte skole. Gjennom samarbeid med skolesjefen ble vi enige om at kontakt via rektor var best mulig metode for gjennomføring. Det ble opprettet kontakt etter informasjonsskrivet, via rektoren, med lærerne som falt under mine kriterier. Intervjuene ble direkte planlagt med hver enkelt. Det var viktig for meg å tilpasse intervjuene etter lærerens hverdag, så tidspunktene ble etter lærerens premisser.

Sammensetningen av disse lærerne i fokusgruppe- intervjuene var planlagt med miks fra ulike skoler og utdanningsbakgrunn, for å skape bredde i fokusgruppeintervjuene. Det skulle vise seg å bli vanskelig i en allerede hektisk skolehverdag for lærerne å stille til intervju. Å pålegge de å møte opp etter jobb for gjennomføring av intervju var uaktuelt, derfor ble intervjuet foretatt på lærernes enkelte skole og arbeidsplass. I en forskers hverdag er dette hva som møter en, og forandringer blir det alltid. I alle fokusgruppe -intervjuene ble sammensetningen bra, fra faglærer i kroppsøving, til tildelt undervisningsstilling med null studiepoeng i kroppsøvingsfaget.

To lydbånd ble benyttet under intervjuene og første intervjuet bar preg av litt nervøsitet, så jeg glemte å skru på begge lydbåndene med en gang. Co – moderater var oppmerksom og ga meg et hint om dette, så mistet 2 minutter med lyd. Co – moderatoren erstattet dette med tekst fra informantene i denne perioden. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 – 80 minutter. Noen av intervjuene bar preg av informanter sin reserverte seg på grunn av lydbåndene og rådataene bærer preg av dette.

4.5 Analyseprosessen

Analysens hensikt er å skape en forståelse mellom rådataene og resultatene gjennom forskerens fortolkning og gjengivelse av materialet (Bryman, 2012; Malterud, 2013). Dataanalyser blir foretatt på bakgrunn av formålet med studiet og studiets emneområde (Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2013).

Transkripsjon

Malterud (2013) beskriver transkribering som et verktøy for å «sette» ord på observasjon, eller samtalen som uttrykker informantenes virkelighet. Materialet struktureres i tekstform og er starten på begynnelsen av analysen. Dette skal hjelpe den kvalitative analysen videre, og som forutsetter at rådataene er sammenfattet på en håndterlig og forståelig måte. For å hjelpe meg senere i analysen brukte jeg god til å høre igjennom teksten mange ganger for å få et helhetsinntrykk av intervjuet. Dette beskriver Malterud (2013) som første skritt i analysemetoden, og jeg mener selv det er hensiktsmessig å gjøre dette også i transkriberingen, for å få et «eieforhold» til råmaterialet. Fra tale til tekst skrev jeg ned fortløpende punkter jeg mente var hensiktsmessig, og benyttet meg også av refleksjon over min rolle i intervjuet og samspillet med informantene. Transkriberingen ble gjort samme dagen som intervjuet ble gjennomført. Jeg hadde derfor intervjuet "i kroppen" og husket stemningen i intervjuet mellom informantene og meg, samt informantene imellom. Dette var en stor fordel for detaljnivået det gav meg. Malterud (2013) mener forskeren som transkriberer gir et stort fortrinn på grunn av de gjennomhøringene og nærheten intervjuene gir forskeren. Malterud (2013) beskriver at ved å være bindeleddet får forskeren gjenoppleve erfaringene fra feltarbeidet, og blir kjent med råmaterialet på en ny måte. Dette har hjulpet meg i prosessen med forståelsen av intervjuet, og gitt meg et nyttig forhold til min egen bevissthet og læring.

Analyse av intervjuene

Enkelte intervjuanalyser benytter bestemte analyseteknikker, andre vil benytte en fri blanding av analyseteknikker og metoder, men bygger prinsipielt på dekontekstualisering og rekontekstualisering av rådataen (Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2013). I datanalysen er det sentralt at en bearbeider det materialet man har innhentet i datasamlingsdelen (Bryman, 2012). Forskeren må beskrive og gjennomføre analysen med forsiktighet og over skikkelighet slik at andre forskere kan følge analysen og forstå materialet, samt konklusjoner som er argumentert for (Bryman, 2012). En god undersøkelse bygger på en veldokumentert og

gjennomarbeidet analyse, som skiller overfladiske synsinger fra en vitenskapelig tilnærming. Det er derfor viktig for forskeren å oppgi «all» informasjon om studiet for å underbygge en faglig sterk og gjennomført forskningsprosedyre (Malterud, 2013). På bakgrunn av dette har jeg valgt innholdsanalyse for å bearbeide og systematisere dataene.

Meningsenheter velges ut fra rådataene som er innhentet. Dette er deler av teksten som er meningsbærende, og er bindeleddet mellom problemstillingen i oppgaven. Meningsenhetenes størrelse varierer, men må være håndterlig for videre framstilling i analyseprosessen.

Kondensering muliggjør og komprimerer teksten uten å endre meningsinnholdet og danner utgangspunktet for *kondenserte meningsenheter*. Ved å håndtere dataene ytterligere abstraheres de fra *kondenserte meningsenheter* til *koder*. Dette danner siste del av bearbeidelsen som blir uttrykt i *kategorier*. Her blir de systematisert og sammenfattet til nærliggende meningsinnhold. Det kan være hensiktsmessig og danne underkategorier før endelig kategori framstilles, men avhenger veldig av datagrunnlaget (Malterud, 2011).

I undersøkelsen bruker jeg innholdsanalyse som er inspirert Giorgi og modifisert av Malterud (2011). Prosedyren Malterud (2011) gjengir som analysemetode tar utgangspunkt;

- Å få et helhetsinntrykk av teksten
- Å identifisere meningsdannende enheter
- Å abstrahere innholdet i de meningsdannende enhetene
- Å sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2011).

Hvordan jeg har jobbet meg fram til et empirisk datagrunnlag, viser jeg til i vedlegg 6 og er et utdrag fra analysen. 26 antall meningsenheter ble til slutt kategorisert som temaet «Et aktivitetsfokus» og tabellen viser 7 kondenserte meningsenheter. Navnene i innholdsanalysen er allerede anonymisert for å «beskytte» informantene.

Rådataene mine bygger på 5 ½ time med intervju, og representerer en håndterlig mengde data. Analyseprosessen min startet allerede under intervjuene, der jeg skrev fortløpende hovedpunkter som kunne være aktuelle å bruke videre. Jeg valgte å høre gjennom materialet flere ganger for å danne meg en helhetsbilde av den enkelte lærers utsagn. Videre transkriberte jeg alt materialet så fort intervjuene var ferdige og leste gjennom dette flere ganger for «kjenne» på utsagnene, og for å danne meg et større bilde. Implisitt har denne filtreringshåndtering av informasjon vært helt nødvendig for å skape en håndterbarhet og konsistens med tanke på innhold. Eksplisitt har problemstillingene mine dannet grunnlaget for

hva av materialet som har vært aktuelt og hva jeg kan utelate (Bryman, 2012; Malterud, 2013).

Analyseprosessen av arbeidet med dataene har vært tidkrevende og utfordrende. Jeg har hele tiden skiftet fram og tilbake, vurdert delene opp mot helheten og helheten opp mot delene, og samtidig fastholdt på informantenes budskap i intervjuene. Underveis i kodingen har jeg pendlet frem og tilbake, men gjennom større erfaring og selvtillit i forhold til hva jeg følte var riktig, så mener jeg at jeg har kommet fram til riktig analyse av lærerens utsagn. Mange av meningsenhetene passet under flere ulike koder, og prosessen av dette har vært nyttig for å se flere sider av en sak. Som analyse «ekspert» måtte jeg jobbe mye med materialet, for å ikke være skråsikker i alle valg av koder. Litteraturen beskriver denne delen av analysen som utfordrende på grunn av påvirkningskraften forskeren har, noe jeg selv har erfart, og mener selv dette har vært en dynamisk «reise» i datamaterialet (Malterud, 2013).

Ytterligere kondensering av dataene var helt nødvendig med tanke på presentasjon av funnene. Informantene gav mye relevant informasjon, og hadde derfor et stort antall meningsenheter å velge mellom, derfor fant jeg det vanskelig å plukke ut hvilke som skulle representeres i presentasjonen. Dette var en vanskelig avveining på grunn av nærheten jeg hadde fått til informantenes utsagn og behovet de hadde for å bli hørt.

Jeg har hele tiden etterstrebet å holde meg tett til rådataene informantene har gitt meg. Informantenes egne ord og handlinger har blitt ivaretatt slik at deres «stemme» gjenspeiles i undersøkelsen. Uttalelsene til lærerne har blitt analysert til kategorier som gjenspeiler deres utsagn så nært som mulig. Malterud (2011) beskriver lojaliteten forskeren må vise informantenes historier er helt essensielt for å ivareta etiske grunnprinsipper, derfor har jeg alltid etterstrebet å ivareta informantenes stemme og perspektiv.

Videre i analysen har jeg analysert lærerens utsagn opp mot problemstillingene hver for seg. I drøftingen vil jeg se dataene i en sammenheng, med problemstillingene i mine, for å se om funnene mine har en sammenheng.

4.6 Metoderefleksjon

Etiske betraktninger og mine egne refleksjoner i denne undersøkelsen er samlet i dette kapitlet. Vurderinger og tydeliggjøring som er gjort underveis i prosessen vil styrke undersøkelsens *intersubjektivitet*, som er i tråd med hva litteraturen henviser til (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2013).

Forskningsetiske grunnprinsipper danner fundamentet for all forskning og må ivaretas til enhver tid, noe som vil bli tydeliggjort videre i denne undersøkelsen. Malterud (2013) viser til at forskerens informanter utgjør en mengde data, og forskeren har en stor oppgave i å behandle dette med respekt. Derfor blir refleksjoner rundt intervju og transkribering, samt min egen forforståelse spesielt dratt fram, på grunn av at forskerens subjektivitet kan påvirke resultat i stor grad i disse «veivalgene», og viktigheten av å tydeliggjøre disse prosessene er avgjørende for undersøkelsens troverdighet.

Forskningsetiske retningslinjer

Intervjuer i kvalitative studier omhandler møter mellom mennesker, og derfor hviler det et stort ansvar på forskerens skuldre om å skape en setting hvor informantene føler trygghet, uten å føle seg krenket eller presset (Malterud, 2013). «*Etiske problemer i intervjuforskning oppstår spesielt på grunn av de komplekse forhold som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelser ut i det offentlige*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.80). Derfor må jeg som forsker reflektere og bearbeide dataene med forbehold om å ivareta etiske grunnprinsipper.

Kunnskapsdepartementet (2007) beskriver: «*Loven skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente etiske normer*» (Forskningsetikkloven, 2007, §1). Hva er det rette å gjøre? Og hvordan gjøres det? Dette er spørsmål som må opp til vurdering før en går i gang med forskningen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2012).

For å ivareta de forskningsetiske grunnprinsippene er det utarbeidet sentrale prosedyrer. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap (NSD), humaniora, juss og teologi legger til rette en rekke prinsipper forskeren må ta hensyn til (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). NSD er et serviceorgan for norsk forskning. Dette er til hjelp for forskere og studenter slik at datainnsamlingen, dataanalysen, metode, personvern og forskningsetikken blir ivaretatt (NSD, 2006).

All forskning som relateres til mennesker skal arbeide med grunnleggende respekt for menneskeverdet, respektere og ivareta individets integritet, frihet og medbestemmelse. Derfor er det et krav om informert samtykke og fri deltagelse i forskning. Å unngå skade og belastninger av enkeltindivider og grupper skal alltid etterstrebes for å ivaretas (NSD, 2006). Helsinkideklarasjonen er et eksempel på etiske retningslinjer som brukes aktivt over hele verden. De som jobber med forskning av mennesker kan ikke unngå å forholde seg til helsinkideklarasjonen. Deklarasjonen ble utarbeidet av Verdens legeforening i 1964 og var et bidrag med hovedmål for å ivareta uhyrlige forskningsetiske overtramp av enkeltmennesket (NSD, 2006). Retningslinjene er i stadig utvikling i takt med samfunnets medisinske og teknologiske utvikling og kan derfor sees som et dynamisk perspektiv i forhold til forskningsetikken. Det blir alltid understreket at forskeren har et stort forskningsetisk ansvar (NSD, 2006). Konfidensialitet kan både være positivt og negativt. På den ene siden beskytter det deltakerne, men på den andre siden betyr dette også at forskeren kan tolke det deltakeren sier, uten mulighet til å si imot (Kvale & Brinkmann, 2012)

Første etiske bidrag i denne undersøkelsen er godkjenning av NSD, som ble godkjent 25/8 – 2014 (vedlegg 1) og videre arbeid med undersøkelsen sto på «stedet hvil», til jeg fikk godkjent søknaden.

Konfidensialitet

Data som kan identifisere informantene skal ikke offentliggjøres, og i arbeidet med denne undersøkelsen er ikke personopplysninger, lydfil eller skriftlig, som kan være med på identifisere informantene ivaretatt. Personvernopplysninger er opplysninger og vurderinger som kan knytte enkeltpersoner til steder eller land. Forskning som innebærer dette er lovpålagt: *«Å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger. Loven skal bidra til at personopplysninger blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, herunder behovet for personlig integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger»* (Personopplysningsloven, 2001, §1).

Lydfilene fra intervjuene ble lagret forskriftsmessig etter De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006) retningslinjer og etter transkriberingen ble lydfilene slettet. For å ivareta personopplysninger ble navn erstattet med pseudonymer og skoler nummerert i tilfeldig rekkefølge i transkriberingen.

Det vil ikke fremkomme opplysninger som kan identifisere enkeltinformanter eller skoler. Noen opplysninger er derfor utelatt for å sikre konfidensialiteten til lærerne og skolene, og for en umulig gjenkjenning i oppgaven. Denne casen omhandler skoler i Elverum kommune, og derfor har jeg bevisst utelatt konkret fagbakgrunn av lærerne for mulig identifikasjon.

Prosjektgruppa fikk bistand av skolesjefen i utvalgelse av skoler. Som første ledd i kommunikasjon mellom prosjektgruppe og skolene henvendte skolesjefen seg til skolene om hvorvidt de ville delta i undersøkelsen. På bakgrunn av dette hadde jeg ikke kunnskap om lærerne før jeg kontaktet de som ville være med. Dette mener jeg styrker konfidensialiteten i undersøkelsen.

Unngå skade

Prinsippet om *velgjørenhet* beskriver at risikoen for å gjøre skade skal være lavest mulig. Dette betyr at forskere alltid har et kritisk blikk på konsekvenser som kan forekomme for enkelt individene eller gruppen hvis de etiske grunnprinsippene ikke blir overholdt. I min undersøkelse er fokuset på hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer kroppsøvfaget og i første rekke kan denne undersøkelsen skade lærerens integritet og status i Elverum kommune. Derfor er min oppgave som forsker å fremstille resultatet gjennom en objektiv framstilling og forbeholde meg til objektive fakta. Gjennom teoriene og et robust metodekapittel vil dette gi meg rammebetingelser for begrunnelser av de resultatene som blir fremstilt. Framstillingen av undersøkelsen må derfor ses som et verktøy for å hjelpe kunnskapsutviklingen av kroppsøvfaget og *ikke* et demoraliserende dokument som beskriver negative fakta. Kvale & Brinkmann (2009) mener forskeren må lytte oppmerksomt og empatisk uten å skape et kvasiterapeutisk forhold, og derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på min rolle i undersøkelsen.

Kvale & Brinkmann (2009) mener kvalitativ forskningsintervju kan oppleves som noe positivt og kan være berikende og stimulerende for informantene. Fra første fokusgruppe- intervju gav kroppsøvingslærerne uttrykk for glede av å endelig å dele erfaringer og at «deres» fag var i fokus. Videre gav de uttrykk for tilliten de hadde ovenfor meg som forsker, og håpet mine resultater kunne være med å påvirke resultatene i positiv retning i forhold til kroppsøvfaget. Majoriteten av kroppsøvingslærerne uttrykte spesielt at refleksjon rundt kroppsøvfaget bidro i positiv forstand etter endt intervju, og dette var noe de mente manglet i kroppsøvfaget.

Frivillighet

Deltagelse i undersøkelsen er frivillig og det har bare blitt benyttet informanter som har skrevet under på samtykkeerklæringen (vedlegg 3) og lærerne hadde mulighet til å trekke samtykkeerklæringen før, under og etter endt intervju. Forskeren har et etisk ansvar for å sikre at informanter føler de selv kan avgjøre om de vil delta eller ikke (NSD, 2006).

I undersøkelsen har jeg vektlagt at det ikke skal purres på svar fra lærere som ikke ville være med på å delta, og har hatt respekt for deres avgjørelse. Gjennom skolesjefen så samtykket alle om å være med, men da jeg kontaktet de for intervju, var det noen lærere fra en skole som ikke svarte, og dette tolket jeg som at de ikke ønsket å delta, og de ble ikke kontaktet senere.

Informert samtykke

NSD (2006) understreker at gjennom etiske retningslinjer skal det utarbeides skriftlig informasjon om forskningsprosjektets formål, hvordan undersøkelsen skal bli gjennomført og hvordan data skal bli ivarettatt og brukes. Deltagerne kan trekke seg til enhver tid og samtykke med informasjon om prosjektet skal gjennomgås med informantene i forkant av intervjuene og signeres (NSD, 2006).

Informasjon om prosjektet (vedlegg 2) og deltagelse ble sendt ut i forkant av intervjuene og deltagerne vurderte utifra denne informasjonen om de ville samtykke til intervju. Videre før intervjuet startet, gikk jeg gjennom hvilke rettigheter de hadde, og informerte om at samtykkeerklæringene skulle signeres før intervjuets oppstart. Alle signerte, og ingen har trukket sitt samtykke til dags dato 22.05.2015.

Egen forforståelse

Malterud (2013) beskriver egen forforståelse som de erfaringer, hypoteser, teoretisk referanserammer og faglige perspektiver en tar med seg inn i undersøkelsen.

Forskningsprosessen blir hele tiden påvirket av forforståelsen, fra ideen til prosjektets slutt. Malterud (2013) mener forskeren hele tiden påvirker prosessen og kan *ikke* sees som et spørsmål om når forskeren påvirker, men hvordan.

Videre beskrives all forskning i stor grad er avhengig av at forskeren har en kritisk, refleksiv holdning til egen forforståelse og at dette har betydning for ståsted til tematikk og forskningsfelt. Ved kvalitativ forskning er det spesielt viktig på grunn av forskerens rolle i møte med informantene, og gjennom dialog, og tolkning skaper ny empiri (Malterud, 2013). I

intervjusituasjonen og analysen er det spesielt viktig å huske «sin plass» som forsker og sitt objektive standpunkt.

Mitt standpunkt i denne undersøkelsen er nysgjerrigheten om kroppsøvningsfaget, siden jeg selv er utdannet faglærer i kroppsøving, og mulighetene jeg mener dette faget kan ha ved riktig kunnskap og undervisning. Min erfaringsryggsekk har bidratt til et engasjement ovenfor egen profesjon, og har hjulpet meg til utholdenhet gjennom hele arbeidsprosessen.

Kompetansen i faget er høy, men erfaringen fra arbeidspraksis er fraværende utenom de 18 ukene jeg har hatt i praksis i kroppsøvningsfaget. Jeg har derfor lært utrolig mye gjennom intervjuene med kroppsøvningslærere, som har praktisert faget i mange år. Jeg føler at jeg har fått tatt del i deres hverdag og utfordringer. Spesielt fagets status ble ofte diskutert som fraværende, og mange lærere mente faget er tjent med et større fokus i skolehverdagen. Å ta fatt i lærerens hverdag og utfordringer har bidratt til en større forståelse ovenfor faget, og hvor viktig kroppsøvningsundervisningen er for mange barn, i henhold til hva kroppsøvningslærerne har beskrevet i intervjuene.

Jeg er genuint opptatt av kroppsøvningsfaget, men jeg har ingen entydig fasit på hva som er det beste for elevene i kroppsøvningsfaget. Læreryrket er komplisert på grunn av de mange faktorene som spiller inn i lærerhverdagen. Jeg mener selv gode kunnskaper innenfor fagområdet er grunnmuren for god undervisning, samt elev-lærer relasjon. Perspektivet om fagkunnskaper, og hva fagets egenverdi er, har helt klart påvirket mitt perspektiv på oppgaven. Videre er jeg godt forankret i Arnolds bevegelsesdimensjoner i, gjennom og om, som har vært en motiverende faktor for å analysere lærerens utsagn av legitimeringen av kroppsøvningsfaget.

Å skrive ned sin egen forforståelse så tidlig som overhodet mulig mener Malterud (2013) er viktig. Sette egne ord på sin egen forforståelse kan bidra til en større refleksivitet og økt bevissthet, samt skape en distanse til oppgaven som er helt nødvendig.

Jeg gjorde meg opp noen tanker i begynnelsen av undersøkelsen for å skape en viss oversikt, og eget ståsted. Dette mener jeg selv har vært nyttig på grunn av tvungen refleksjonen, og hva det har bidratt med i forhold til mitt ståsted. Det ble fort klargjort av min veileder at jeg hadde blitt farget av fagene i folkehelsemasteren, og at det synet bidro til helseforståelse for kroppsøvningsfaget. Dette synet har jeg endret over tid i arbeid med masteren, og mener selv jeg har fått en større forståelse for kroppsøvningsfaget og dens bidrag til folkehelsearbeidet i

Norge. Veiledning underveis har hele tiden utfordret min forforståelse, noe som kan ha ført til større bevissthet i oppgaven. Egne valg og vurderinger har ført til en bevisstgjøring om at egen forforståelse spiller en stor rolle i arbeidet med undersøkelsen, spesielt utarbeidelsen av temaguiden, samt analyseprosessen. Nærheten til stoffet kan i noe grad ha ført til vanskeligheter i forhold til kritisk refleksjon, og å dreie oppgaven mot en subjektiv forståelse. Prosessen står derfor i fare for å bli en undersøkelse om hva forskeren forventer før gjennomføring (Malterud, 2013). Med denne forforståelsen i «ryggsekken» min ble informantene møtt med åpne spørsmål, og jeg var alltid bevisst på at jeg ikke skulle legge svarene foran dem. Nyttigheten av å etterspørre om jeg hadde forstått riktigheten av deres utsagn ser jeg derfor som svært viktig. Videre har den teoretiske forankringen min hjulpet meg som den objektive forsker, på grunn av analyseverktøyet og rammeverket teoriene har gitt meg, slik at jeg ikke har jobbet utifra min egen «synsing».

Malterud (2013) beskriver at en åpen tilnærming til informantene er viktig, og at man gjennom forskningsprosessen være lojal til hva som har blitt uttrykt. Videre mener Malterud (2013) at betydningen av refleksivitet er viktig, at forskeren erkjenner sin rolle og aktivt jobber for å søke sitt eget ståsted i forskningsprosessen og lar objektiviteten i oppgaven fremstå som reell. Forforståelsen min har under hele prosessen vært en dynamisk reise, gjennom veiledninger, styrket faglig kunnskap, åpenhet og refleksivitet bidratt til å trekke objektive og logiske beslutninger. Med dette sagt, mener jeg lesere kan gå inn i oppgaven på grunn av åpenheten min. Valg og forforståelse gjenspeiler mine resultater og man kan trekke sine konklusjoner basert på dette.

Refleksjon på bakgrunn av intervjuene

Å intervju mennesker er en kunst, og intervjuferdigheter læres ved å sette dette ut i praksis (Kvale & Brinkmann, 2009). I bacheloren hadde jeg en-til-en intervju, men har aldri praktisert fokusgruppe- intervju, utenom pre-testen, før gjennomføringen av intervjuene. Gjennom seks fokusgruppe- intervjuer har dette vært en reise som har vært lærerik og spennende. Møtet med kroppsøvlingslærere i en fokusgruppe var vanskelig, men også utrolig givende på grunn av likhetene og ulikhetene lærerne hadde. Derfor levde hvert intervju sitt eget liv, og derfor ble temaguiden benyttet forskjellig på alle intervjuene. Underveis i intervjuene hadde jeg hele tiden hatt kontrollspørsmål eller generelle oppsummeringer for å bevisstgjøre meg selv om innholdet av utsagnet fra informantene var forstått riktig. Videre bidro dette til nye refleksjoner av informantene på grunn av mine understrekninger av temaet.

Gjennom intervjuet var jeg hele tiden trygg på temaguiden på grunn av pre-test, og rikelig med pugging av innholdet. Temaguiden var også et hjelpemiddel hvis jeg skulle sette meg fast, noe jeg aldri gjorde. Dette bidro til en selvtillit ovenfor intervjusituasjonen, og jeg fikk tilbakemeldinger fra informantene i ettertid, at dette var noe jeg mestret. Dette mener jeg bidro til en åpen og trygg setting, på grunn av min positive tilstedeværelse og fleksibilitet ovenfor temaguiden. Under intervjuene hadde jeg alltid åpne spørsmål som førte til en åpenhet i intervjuene. Spørsmålene var på ingen måte rettleidende og slikt sett forsterker dette datainnsamlingen.

Refleksjon på bakgrunn av fokusgruppe intervjuene

Lærerne jeg møtte i fokusgruppe- intervjuene var veldig engasjerte i faget og uttrykte en glede ovenfor kroppsøvfaget. De var sterkt opptatt av at kroppsøvfaget var spesielt viktig for elevene på grunn av all teorien ellers i skolehverdagen, og de så behovet for å koble av med fysisk aktivitet. Det var alltid en god stemning blant kroppsøvlslærerne og latteren satt løst ved flere anledninger. Kroppsøvfslærerne hadde ulike meninger om hva faget var, men var opptatt av respekt ovenfor kollegaers meninger og begrunnelser av faget. Den positive stemningen som var i intervjuene smittet fort over til meg, og erfaringene kroppsøvfslærerne gav uttrykk for, gav meg et større faglig perspektiv på faget.

I de fire første intervjuene ble co- moderator benyttet. Det var også ønskelig ved de to siste, men de var dessverre ikke tilgjengelige. Jeg valgte å gjennomføre de to siste alene, og med rikelig mengde erfaring og god selvtillit gjennomførte jeg de med stor trygghet. Jeg utviklet et skjema til hjelp for co- moderatoren, både for meg og han, samtidig som han hadde temaguiden foran seg (vedlegg 5). Under intervjuene var co -moderatoren tilbaketrasket, men samtidig så nære at han hadde oversikt. Han noterte underveis, og i et av intervjuene ble et spørsmål stilt for å klargjøre et utsagn. Co -moderatorens jobb med notater underveis har hjulpet meg betraktelig i arbeidet med transkriberingen og analysen.

Hvert fokusgruppe- intervju hadde en varighet på mellom 40 – 80 minutter.

Refleksjon på bakgrunn av transkriberingen

Transkripsjon mener Malterud (2013) bare kan gi et avgrenset bilde av virkeligheten. Ved filtreringen av informasjonen som skjer i prosessen fra tale til tekst blir klimaet i samtalen og non verbal kommunikasjon utelatt fra opptageren. Malterud (2013) beskriver nyttheten med

å transkribere eget opptak, noe jeg gjorde av alle intervjuene. Jeg fikk stor nærhet til dataene, noe jeg dro nytte av senere i analysen. Prosessen med å transkribere var lang, og mange ganger var det nyttig å ta små pauser, for å tenke hva en har transkribert. Transkriberingen av opptakene ble skrevet ned ordrett på pc, og det ble brukt et transkriberingsprogram.

Programmet var nyttig på grunn av mulighetene en hadde til å justere fart, og alle hurtigtastene for å spole fram/tilbake etc. Jeg valgte å skrive ned alt først, og i etterkant fjernet jeg det som ikke var reelt å ha med i forhold til problemstillingen. I etterkant har jeg finpusset uttalelsene på grunn av språk, og dette mener Malterud (2011) er helt nødvendig for ikke å sette informantene i et dårlig lys. For min egen del ble setningene mer forståelige når språket ble finpusset.

Eksempel følger nedenunder:

Skole 5 (Kari): Ja, det stemmer. Hvertfall det med Med hygiene blant annet. For det var liksom, det var, det var, husker det gikk en del på ossen Dem, hva vi mener elevene kan av forskjellige ting.

Justert språk: Ja, det stemmer. Hvert fall det med hygiene blant annet. For det var tilsvarende, husker det gikk en del på hvordan dem (elevene), hva vi mener elevene kan av forskjellige ting.

4.7 Studien troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Troverdigheten i forskningen baseres i høy grad på forskerens refleksivitet, intersubjektivitet og prosessens transparens (Malterud, 2013). Uansett om det gjelder kvalitativ eller kvantitativ forskning så er kvaliteten på forskningsarbeidet avgjørende. Den kvalitative forskningstradisjonen skapes gjennom menneskers øyne og tolkninger, og derfor blir det åpnet for mange forskjellige versjoner av virkelighet, og alle skildringene kan være «sanne» (Malterud, 2013). Kvaliteten på forskningen velger jeg å gjenspeile i lys av kvalitative forsknings begreper som *troverdighet*, *pålitelighet*, *overførbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2011; Ringdal, 2013).

Troverdighet

Troverdigheten handler om forskjellige valg i undersøkelsen har blitt gjort på en tillitsvekkende måte. Det kan omhandle flere perspektiver, for eksempel kan det omhandle forskningsresultatet, kan resultat gjenskapes av andre forskere? Og kan andre forskere følge mine «fotspor» i undersøkelsen? Med problemstillingene i minne vil forskningsanalysen alltid avvike noe fra forsker til forsker, men hovedfunn skal ikke avvike hvis andre forskere hadde fulgt mine «fotspor». Det er derfor viktig som forsker å redegjøre for valg i forskningsprosessen og vise åpenhet for hvordan empiri har fremkommet. Det skal derfor være enkelt for andre forskere å gå inn å gjøre samme undersøkelsen basert på informasjonen jeg gjengir i undersøkelsen og mener selv jeg har vært så åpen som mulig i hele undersøkelsen. Som forsker har jeg et ansvar å gi detaljert informasjon som styrker troverdighet i undersøkelsen. Videre vil transparens styrke undersøkelsens troverdighet, på grunn muligheten dette gir andre forskere til å reflektere ovenfor funn som kan offentliggjøres. Troverdigheten styrkes ved at informantenes forklaringer eller utsagn blir ivarettatt av forskeren på en måte som ytrer informantenes stemme, fremfor egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2013; Ringdal, 2013).

Ved å være en sterk og klar moderator har jeg underveis i intervjuene stoppet opp og spurt om jeg har forstått utsagn riktig, og videre har jeg underveis oppsummert for å bekrefte om budskapet ble forstått riktig. For å fatte alle stemmene har jeg også spurt underveis i intervjuene om informantenes utsagn er noe alle mener, for å danne meg et klart bilde av gruppen. Dette har hjulpet meg til å kvalitetssikre «fakta» som har fremkommet i intervjuene. Veiledning har vært et sterkt bidrag til å utfordre min egen stemme og forståelse, slik at jeg ikke har blitt «blind» på egen analyse og resultater. Dette har bidratt til en kunnskapsutvikling og bevisstgjøring underveis i prosessen. Det teoretiske rammeverket har bidratt til en objektiv forståelse av resultatene og har gitt meg «teoretiske briller» slik at resultatet ikke fremstår som subjektiv synsing.

Pålitelighet

Kvale & Brinkmann (2012) beskriver pålitelighet som metoden en bruker er tilpasset problemstillingen som undersøkes, dette er i tråd med hva andre forfatter mener (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2013; Thaagard, 2008). Påliteligheten sier noe om kvaliteten på tolkningen av intervjuene og hvorvidt tolkningene er riktige, samt objektivt vurdert. Thaagard (2008) beskriver tolkning som kunst og beskriver dette som en tidkrevende prosess som krever mye arbeid for å ikke «glemme» ord eller betydninger som kan være med å prege resultatet. Hvordan undersøkelsen støttes opp av annen relevant litteratur eller lignende studier og også knyttet til påliteligheten (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). I undersøkelsen er det grundig gjennomgått tidligere forskning og gjenspeiler undersøkelsens robuste «grunnmur». Gjennom kvalitative intervjuer har informantene gitt meg tilgang til data som samsvarer til problemstillingen. Med problemstillingen i minne har informantene gitt meg rikelig med data som bygger oppunder legitimeringen og helseforståelsen de har av kroppsøvingsfaget. Lydopptaket, samt transkriberingen har blitt gjort av meg med stor grad av lojalitet til hva som reelt har blitt sagt, og analysen gjennomsyrrer informantenes stemme. Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2009) påliteligheten omhandler i stor grad «veien» fra rådataene til kategoriene kan følges og i denne undersøkelsen har prosessen blitt fulgt gjennom Malteruds (2011) beskrivelse av innholdsanalyse.

Overførbarhet

Er basert på at undersøkelsens funn kan overføres til andre kontekster eller situasjoner (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2012; Malterud, 2011). Undersøkelsen kan være et bidrag til diskusjon av kroppsøvingsdebatten og videre forskning innenfor kroppsøvingsfaget, med fokus på legitimering, helseperspektivet og kroppsøving som folkehelsearena. Økning av kvaliteten på kroppsøvingslærerens legitimering av faget vil være alle forunt, hvis dette kan bidra til økt fokus, status av faget og læring blant elevene.

Kapitel 5: Resultat

Med bakgrunn av analysen har det blitt identifisert to hovedretninger, jamfør problemstillingene i denne undersøkelsen. Hovedtemaene som ble identifisert i materialet var *lærerens legitimering av kroppsøvfingsfaget* og *lærerens forståelse av helse*. Disse temaene forgreiner seg i ulike undertemaer og blir fremstilt senere i kapitlet. I presentasjon av resultatet har lærerne fått et pseudonym og nummerert skole, noe som har bidratt til nærhet og personlig relasjon til analysearbeidet. Dette har hjulpet meg å gjenkjenne stemningen mellom lærerne imellom i intervjuene, slik at «lærerens stemme» har blitt ivaretatt i analysen.

Studien viser et kroppsøvfingsfag som på mange måter blir beskrevet som et aktivitetsfag, grunnet mange elevers stillesitting og inaktivitet i hverdagen. Dette fremstilles kapittel 5.1, *lærerens legitimering av kroppsøvfingsfaget*. Elevenes helse blir i en rekke sammenhenger trukket fram i kroppsøvfingsfaget, og danner grunnlaget for *lærernes forståelse av helse* i kapittel 5.2.

5.1 Lærerens forståelse av kroppsøvfingsfaget

Når det ble spurt hva formålet med kroppsøvfingsfaget er, var det mange forskjellige tanker om dette, men hovedfokuset til lærerne dreide seg mot et aktivitetsfokus i undervisningstimene. *Et aktivitetsfokus, - Nytteverdi og forebygging, - Helse og kosthold, - Et idrettsfokus og Læring i fokus* er kroppsøvfingslærerens argumenter for fagets formål og danner temaene som blitt til gjennom analyseprosessen.

Bakgrunnen til lærerne var interessant, grunnet relasjon lærerne hadde til idrett. Ballidretter, svømming og friidrett var sterkt representert. Informantenes «erfaringsryggsekk» med positive erfaringer fra idretten viste seg å være vesentlig, når mange eksempler på aktiviteter fra kroppsøvfingsfaget ble henvist til egne erfaringer. Hvorfor lærerne valgte å undervise i kroppsøving, var av egen interesse og enigheten om fagets «nyttige» bidrag utenom elevenes teoretiske hverdag var framtrædende. Hege (skole 5) gjengav;

«Egen interesse, og har vært aktiv håndballspiller i alle år. Vært å tatt en del trenerkurs gjennom Norges håndball forbund på grunn av egen interesse og er veldig glad i trening».

Kroppsøving: Et aktivitetsfokus

Når det ble spurt hva kroppsøvfingsfaget var, ble faget beskrevet i mange nyanser av kroppsøvfingslærerne. En gruppe beskrev faget som avbrekk fra teori, men samtidig beskrev de hovedformålet med kroppsøvfingsfaget var innlæring av aktiviteter. Videre hadde elevene veldig godt av tid utenfor klasserommet for å få frisk luft og «friske» opp hodet. Ida (Skole 1) gjengav dette;

«Altså kroppsøvfingsfaget er jo et fag for å få elevene opp fra stolen og friske opp hodet litt i frisk luft, så kan man jo argumentere for at de lærer nye aktiviteter og slikt, men jeg mener i bunn og grunn det er hovedmålet... Men dette synes jeg er vanskelig å få til».

Faget ble gjentatte ganger begrunnet gjennom et aktivitetsfokus. Dette mente majoriteten av kroppsøvfingslærerne var hovedgrunnen til hvorfor kroppsøving er i skolen. I mange sammenhenger ble dette rettferdiggjort på grunn av tidspress. Odd (Skole 3) mente dette;

«Så har man jo litt liten tid, så en må jo tenke veldig nøye så det ikke skal stjele tid. I bunn og grunn så blir det jo aktivitet som går smoot da».

Reidar (Skole 6) var veldig klar i sin tankegang på hva kroppsøvfingsfaget var, og mente det var umulig å legge til rette for alle elevene. Sette i gang aktivitet var derfor helt klart viktigst. Reidar mente også det å få med alle inn i aktivitet var viktig, så alle fikk beveget seg litt i løpet av timen.

«Kroppsøving! Det er jo et aktivitetsfag.. Jeg er dønn ærlig og mener det. Ja, vi har læreplan og slikt å forholde oss til, men det er så mye i kroppsøvfingsfaget som skal klaffe for at en skal klare det...» (Reidar, skole 6).

Mads (Skole 2) med flere, beskrev ulike aktiviteter og mente aktivitetene skulle være gjennom lystbetont lek, men hovedfokuset var aktiviteten, og begrepet trening ble svært tydelig i intervjuene når de beskrev aktivitetsfokuset.

«Gjennom lek så har man øvelser som er lek og lystbetont så får en veldig stor deltagelse, det er jo noe alle liker, og da er det masse aktivitet og masse bevegelse. Det er et godt utgangspunkt, og så har man plutselig trent uten å vite det... Men jeg synes det er viktig at alle er med, skape bevegelse med alle i timen» (Mads, skole 2).

Som Mats gjengir så har elevene gjennom aktivitet plutselig fått trent, og mange lærere var bevisste på akkurat dette. Å bli sliten, å kjenne at kroppen har vært i aktivitet sto høyt hos mange lærere, slik at elevene fikk en positiv følelse etter å ha brukt kroppen skikkelig. Ina (Skole 2) mente dette;

«Det å få et positiv følelse, kjenne at pulsen slår litt hardt og blir litt sliten. For det er jo enkelte som; Å nå blir jeg sliten, dette orker jeg ikke. Med det å prate positivt om det å, kjenne at pulsen slår».

Gjennom analysen viser majoriteten et bevisst trykk på aktivitet, og fokuset som retter seg mot elevenes «trening» gjennom kroppsøvingundervisningen er framtrepende.

Aktivitetsfokuset blir bekreftet med beskrivelsene lærerne hadde ovenfor fysak og ble beskrevet som supplerende «hjelp» til kroppsøvingstimene. Alle lærerne beskrev fysak på lik linje med kroppsøving og dette bidraget hjalp timeantallet opp i kroppsøvingssammenheng. Det ble påpekt at fysak- timene var kortere, og i mange sammenhenger forsvant på grunn andre ting. Ingen lærere ga uttrykk for at fysak og kroppsøving var forskjellig, og slik det fremkommer i intervjuene er dette to sider av samme sak. Sara (Skole 3) gjengav dette;

«Det er nok det samme (FYSAK), fysisk aktivitet og slikt. Men øktene er litt kortere, så de skifter jo ikke, men jeg tror det er et kjærkomment avbrekk i teoriøktene, hvert fall de lange dagene. At du bryter opp og gjør noe fysisk» (Sara, skole 3).

Videre mente Mille (Skole 4) dette;

«Vi har jo kroppsøving og så har vi fysak. Når det står kroppsøving på timeplanen så blir det gjennomført, men vi ser at 20 minutters aktivitet hver dag blir fortere bort fordi det er så mange andre ting i skolehverdagen som stjeler tid».

Fysak som et supplerende bidrag til kroppsøvingundervisningen mente lærerne var positivt, fordi dette økte timeantallet for aktiviteten til elevene. Noen av lærerne mente også at økning av timeantallet i kroppsøvingsfaget i fremtiden var viktig for aktivitetsbidraget dette gav elevene, og ble sterkt forbundet med den økende inaktiviteten. Barnas aktivitetsnivået på fritiden mente mange lærere var et problem, og det var derfor enda større grunn til å øke timeantallet i kroppsøvingstimene.

Tor (Skole 4) uttrykket dette;

«Har jo jobbet som lærer lenge, og ser jo det at det burde ha økt antall timer i kroppsøving, altså mer bevegelse på barna som går på skolen i dag, på grunn av inaktiviteten... Det er jo klart at, det vet jo alle at unger i dag er mindre aktive nå, enn det dem var før. Så det er jo viktig at dem får fysisk aktivitet, det er kjempeviktig».

Kroppsøving: Nytteverdi og forebygging

At elevene gjennom kroppsøvingsundervisningen var i aktivitet og fikk trent var på mange måter sammenlignet med hvilken nytteverdi aktiviteten hadde ovenfor barnas oppadgående stillesitting og inaktivitet i dagens samfunn. Folkehelseperspektivet var et engasjerende tema, og mange lærere mente dette fokuset kom til å bli mer og mer tydelig i skolen. Jens (Skole 1) beskrev dette;

«Det er jo mer og mer behov for aktivitet, for media er jo stadig oppe med inaktivitet blant befolkningen og slikt. Så jeg mener det kommer til å bestå, ungdom er mye bak skjermen og skolen vil nok få enda mer ansvar for det. At vi må stå for veldig mye av det fysiske barna skal ha i løpet av dagen, det med helse og aktivitet».

Noen lærere påpekte at inaktivitet var grunnen til overvekt i dag og, beskrev fedmen som et større problem i dag enn for 20 år siden. Idun (Skole 5) beskrev bombastisk hva hun mente;

«Det har jo aldri vært mer overvekt og late unger som det er i dag da».

Fedme ble knyttet til elevenes kropp, og for mange lærere var opptatt av at kroppen på mange måter gjenspeilet aktivitetsnivået til elevene. Derfor var det viktig for lærerne å påpeke hva kroppen tåler og hvilke verktøy menneskekroppen er. Dette var et viktig budskap å nå fram til elevene, for å vise hvordan menneskekroppen fungerer og hva kroppen er skapt for. Kari (Skole 5) mente dette;

«Vite hvordan en kan bruke den (Kroppen) og hvor mye kroppen tåler».

Kroppsøving: Helse og kosthold

I diskusjoner om fedme var mange lærere opptatt av hvor kjedelig dette var for elevenes helse. Uttrykket helse var for brorparten av lærerne ensbetydende med fysisk aktivitet. Helse var et gjentagende samtaleemne i en rekke anledninger og var sterkt representert av informantene. Kroppsøvfagsfagets plass i folkehelseproblematikken representerte for mange informanter hvorfor kroppsøving var viktig i skolen. Mette (Skole 5) gjengav dette;

«Være i aktivitet og få et forhold til sin egen fysiske del og helse, ikke minst. Så dem skaffet seg et godt grunnlag for å forholde seg friske og fysisk aktive. Så har vi jo det med folkehelsen, og der har jo skolen et viktig ansvar».

Kroppsøvfagsfaget ble på mange måter sett på som et forebyggende tiltak for helseutfordringene samfunnet har. Forebygging på sikt var noe som ble diskutert, og hvordan kroppsøvfagsfaget bidro til akkurat dette. Ved å aktivisere elevene var dette et forebyggende tiltak som samfunnet var tjent med.

Helsen din er viktig for alt en gjør, og dette var for mange kroppsøvfagslærere et viktig budskap å overføre til elevene. I mange sammenhenger så gjenspeilet helsen din det fysiske aktivitetsnivået ditt. Sara (Skole 3) beskrev dette;

«Jeg tenker at det overordnende målet er fysisk aktivitet og kjenne, ja at de skal være kjent med hvordan du kan være fysisk aktiv i mange sammenhenger og at helsen din er viktig for alt annet du driver med, så det ligger i bunn».

Helse beskrev noen av lærere som et viktig budskap å formidle til de som ikke var flinke i idretter. Slik at man kunne få et helsesyn inn i kroppsøvfagsundervisningen istedenfor idrettspreget. Videre ble det beskrevet hvordan dette kunne være utslagsgivende når de kom opp på ungdomskolen. Å skape bevegelse blant de som ikke driver med idrett på fritiden, var virkelig noe de trengte i kroppsøvingen, slik at de fikk beveget seg litt i skoletiden.

«Jeg tenker det er viktig med helsebegrepet inn i kroppsøvfagsfaget, hvertfall da de kommer opp på ungdomskolen, fordi da skal de ha karakter i dette. For de som driver med idrett er det topp, så har du den gjengen som trenger den helsebiten, som ikke skal bli noen toppidrettsutøvere, og trenger denne timen til å bevege seg og kjenne gleden av det» (Mads, skole 2).

Med fokus på helse i kroppsøvfingsfaget ble kosthold understreket i likhet med trening, som et viktig bidrag til elevenes helse. Kosthold og trening ble nevnt ved en rekke anledninger og noen lærere mente at en teoridel burde overføres fra ungdomskolen til mellomtrinnet som en mulig endring for å bevisstgjøre elevene. Bjørn (Skole 2) uttrykte seg slik;

«Jeg tenker jo på kroppsøving på ungdomskolen så er det en teoribit i kroppsøvfingsdelen med kosthold og trening, men det burde kanskje komme litt mer inn. Viktigheten med begge deler slik at barna forstår dette da og faktisk går ut av skolen og skjønner noe av det vi har sagt».

Kosthold og informasjon til elevene om dette var for noen lærere viktig, og spesielt i langfri benyttet de seg ved noen anledninger til å diskutere matpakken med elevene. En lærer mente mange elever var reflekterte i forhold til hva som er «bra» og «dårlig» mat, og rettet spesielt fokus mot ferdigmat. Han beskrev elevene som bevisste på dette, men mange av elevene hadde allikevel mye mat som bestod av pizza, boller og ferdigretter. Beskrivelser som rettet seg mot daglige vaner var også et tema som ble diskutert med elevene. Bernt (skole 4) mente dette;

«Vi snakker jo om sunn mat, om det med dataspill om natta. Vi snakker om slike daglige vaner og det å være fysisk aktiv».

Tor (skole 4) beskrev videre;

«Det blir jo berørt og jeg tror at de fleste elever og foreldre vet hva sunn mat og ikke sunn mat er, nå vi snakker om det i klassen så kommer dem jo med eksempler på sunn mat og slik skitmat da. Det har nok noe med vilje å gjøre, og en hektisk hverdag for mange. Ikke minst smaken, det er jo bedre å spise potetgull og sjokolade, enn å sitte å knanske gulrøtter!».

Ved å fremme fysisk aktivitet og helse i kroppsøvfingsundervisningen mente lærerne dette bidro til gode holdninger.

«Det er jo viktig at vi gir gode holdninger, hvert fall i kroppsøving med tanke på helse» (Jens, skole 1).

Kroppsøvningsfagets matnyttige mulighet til å påvirke elevene til å være i fysisk aktivitet i skoletiden var viktig for majoriteten av lærerne. Elevene som ikke var flinke i aktiviteter eller idretter var lærerne spesielt bekymret for på grunn av lite aktivitetsnivå utenom skoletid. Det var derfor ekstra viktig å få med disse elevene, og overføre verdien av fysisk aktivitet.

«Det tenker jeg at dette må vi klare å overføre til barnene, de som ikke er flinke i idrett eller de vanlige aktivitetene, at de også kan få et slikt syn på fysisk aktivitet» Ina (Skole 2)

Kroppsøving: Et idrettsfokus

Alle informantene mente kroppsøvningsfaget var et fag som det var moro å undervise i, og Idun (Skole 5), med flere, hadde et veldig idrettsrettet fokus på kroppsøvningsfaget. For mange lærere var idretter sterkt forbundet mot kroppsøvningsfaget og eksemplene som lærerne viste til var idrettsrettede aktiviteter.

«For det første synes jeg det er veldig ålreit å drive med på tanke på undervisningssammenheng og så synes jeg det er viktig for elevene at de har noe form for idrett for å stimulere kroppen enn bare teoriundervisningen» (Idun, Skole 5).

Hun beskriver eksplisitt idrettenes omfang i kroppsøvningsundervisningen og mange informanter antydte det samme. Ved å bruke idrett som uttrykk, beskriver lærerne idrettenes rolle i kroppsøvningsfaget.

Idrettens rolle i kroppsøvningsfaget ble videre påpekt når ferdigheter elevene skulle lære seg var rettet mot idrettsaktiviteter som fotball, volleyball, innebandy og basketball. Ivar (Skole 1) beskrev dette;

«Hvis vi tenker mer sånn generelt så tenker jeg de skal gjennom basisferdigheter i de forskjellige idrettene, men ikke inn spesifikk for å lære seg overstegsfinte i fotball...og så skal de innom ballidrettene».

Ivar beskriver tydelig viktigheten av å unngå spesifikke ferdigheter og heller ha fokus på basisferdigheter, noe få informanter mente. Han påpeker videre hvordan en kanskje kan bli flinkere til å velge bort klassiske idretter som fotball. Dette gjenspeiler også hva andre lærere mente. Bli bedre til å velge bort aktiviteter, og spesielt idrettsaktiviteter, men på grunn av blant annet praktiske rammer, så ble det ofte aktiviteter med idrettspreg.

«Unngå det spesifikke... Unngå mye fotball, selv om mange vil ha det, men kan nok sikkert bli bedre til å velge det bort enda mer». (Ivar, skole 1).

Lærerne viste til en rekke eksempler på aktiviteter som var av idrettslig preg og aktiviteter med idrettsspesifikke øvelser ble gjengitt. Mange rettferdiggjorde dette på grunn av tidspresset i undervisningen. Jens (Skole 1) gjengav dette;

Men som alltid blir det litt tidspress i noen perioder og da er det jo enkelt å slenge ut en ball eller gjøre noen enkle idrettsaktiviteter, og jeg har jo noen aktiviteter som jeg vet alle liker og alle blir skikkelig slitne av».

Mange lærere, som Jens, var enige om at fokuset i timen var å ha mest mulig aktivitet. Å bli sliten i kroppsøvingsundervisningen var viktig for majoriteten av lærerne, og er nøkkelen til god undervisning. Lærerne beskriver derfor på mange måter et idrettsfokus som er rettet mot økt aktivitetsnivå fordi elevene er kjent med disse idrettene fra før av.

I intervjuene var fokuset sterkt rettet mot fysisk aktivitet og hvor viktig det var å «trene» elevene. Dette gjenspeiler det forebyggende perspektivet, fra lærerens side, for den stadig økende inaktiviteten og fedmen blant barn. Fokuset som omhandler elevers helse og hvordan kroppsøvfagsfaget kan bidra til å bedre den var derfor i fokus. Gro (Skole 3) mente dette;

«Så er det veldig lekpreget og det er viktig med fokus på aktivitet. Altså en trenger å trene, og viktig med det å være i gang».

Kroppsøving: Læring i fokus

Noen lærere skilte seg ut fra gruppens enighet om kroppsøvfagsfagets aktivitetsbidrag og var bevisste på fagets mulighet til å lære. Å utvikle kroppen og forstå kroppslige uttrykk var lærerne spesielt opptatt av.

Faget ble beskrevet av tre kroppsøvfagslærere som livslang bevegelsesglede og bevegelsesglede, men livslang bevegelsesglede ble på mange måter et uttrykk som var en «hvilepute» og et uttrykk som var universalt å nevne i kroppsøvingssammenheng. Roar (Skole 5);

«Det er livslangbevegelsesglede. Er at elevene er vandt til å bevege og finner noe de trives med, er det å gå tur, så spiller det ingen rolle».

Når det ble spurt om hva læringen i faget skulle være, delte lærerne seg i to grupperinger i forhold til hva de mente faget var. Tor (Skole 4) gjengav dette;

«Det handler jo om å utvikle kroppen og sanser, det gjør du ikke ved å kaste ut en ball hver kroppsøvingstime. Det blir mye bevegelse for noen, men så er det andre som melder seg helt ut. Jeg tror de fleste ikke ser det på den måten, kroppsøvingsfaget er bevegelse, uansett hva vi gjør».

Tore var veldig klar på hvorfor kroppsøvingsfaget var viktig i elevenes hverdag, og mente kroppsøvingsfaget skulle vise til et bredt utvalg av aktiviteter for å nå alle elevene. Verdien at elevene får prøvd mye forskjellig, i håp om at alle fant noe de kunne drive med på fritiden var viktig.

«Så handler det om å prøve å stimulere fysisk aktivitet slik at de gjør dette også på fritiden. At en finner ut at det er jo ganske gøy, for eksempel å gå på ski. For da vil en ville gjøre det. Så vil jo dette forebygge på sikt... Det handler om å lage ett bredt utvalg av brede aktiviteter» (Tor, skole 4).

Hvordan skape reflekterte elever mente en lærer var viktig. At elevene forstår hvorfor vi har kroppsøvingsfaget og knyttet dette mot læring. Vise elevene at faget ikke bare skal være morsomt, men faktisk har andre effekter, mente hun det var det viktigste å få frem.

«Litt mer fokus på hvorfor vi har kroppsøvingsfaget og at elevene selv klarer å forstå hvorfor vi holder på med det vi gjør. At det ikke bare skal være gøy, men det faktisk har andre effekter å».

Videre ble sosial læring påpekt av en lærer og mente faget bidro på mange områder, som ikke bare var knyttet til fysisk aktivitet. Utvikling av menneskelige egenskaper ble påpekt, samt helse var også knyttet til dette. Som nevnt tidligere er helse gjennomgående beskrevet av mange informanter, som er viktig å tenke på i kroppsøvingen. Sara (skole 3) beskrev dette;

«Aktiv læring, det er så mange dimensjoner med samarbeid og utfordre seg selv og det har en mulighet til i kroppsøvingsfaget. Utvikle seg selv som menneske, samtidig skjønne viktigheten med å ta vare på helsen sin».

Mille (Skole 4) var den eneste av de 22 lærerne som beskrev grunnleggende sansemotorikk som vesentlig på grunn av allsidigheten dette gir eleven. Mille mente mange barn i dagens skole er dårlig utviklet motorisk og mener dette er en fysisk utfordring for elevene.

«Har jobbet med yngre elever før og tror det er veldig viktig at vi har fokus på sansemotorikk, på yngre elever så dem får generell allsidighet og fysisk aktivitet. Mange unger er litt stive i dag, og de som er lite fysiske aktive, så ser dem trenger motoriske ferdigheter og sansemotorikk».

5.2 Lærerens helseforståelse

Forståelsen av legitimeringen i kroppsøvfingsfaget ble på mange måter knyttet mot helse og dets begrep. Derfor ble informantenes forståelse ovenfor dette begrepet gjort rede for.

Forståelsen informantene hadde ovenfor helse var på mange måter ulik, men begrep som fysisk aktivitet, psykisk helse, «helse som noe mer» og kosthold er beskrivelser som flertallet av kroppsøvfingslærerne hadde. Mange av eksemplene som var knyttet til helse ble gjennom elevene og kroppsøvfingsfaget ble utfordret, noe som er interessant, når jeg spurte om deres forståelse av helse og ikke om de hadde et helseperspektiv i kroppsøvfingsfaget. Videre kan mange informanter ha blandet dette, når dette ble spurt om i intervjuene. Flertallet hadde veldig klare meninger på hva helse var, men for noen av informantene var det knyttet vanskeligheter med å beskrive hva helse egentlig var. Mads (Skole 2) beskrev helse som;

«Jeg tror begrepet i min forstand har blitt videre. Når vi snakker om god mat, gode lag, er med på å gjøre livet mer ålreit og i tillegg hvis man er litt bedre fysisk form så har jo det følger for mye annet da. Så jeg tror begrepet handler om hvor du befinner deg i livet».

God eller dårlig helse ble i mange sammenhenger eksemplifisert gjennom kroppens former. Eksempler som var knyttet til dagens elever ble brukt av mange informanter og var enige om at dagens ungdom hadde et problem når det gjaldt overvekt og inaktivitet. Ida (Skole 1) mente kroppen skulle se ut som den skulle og fysisk aktivitet er viktig. Hun mente også at de som lærere hadde et ansvar for å bidra som rollemodeller og vise hva helse er;

«Jeg er jo enig i at fysisk aktivitet er bra og kroppen ser ut som den skal. Kroppen er jo ikke laget til å være stor, eller litt stygt sagt, feit. Det viser jo all forskning, men jeg tror jo det at hvordan vi som rollemodeller står fram og viser hvordan helse er da».

Et fåtall informanter mente kroppen ikke skulle være i sentrum og brukte eksempler på hvordan dette kunne skade elevers opplevelser av helse. Helse blir ikke gjenspeilet gjennom kroppen, og Ina (Skole 2) mente det var viktig å understreke for elevene at det er greit å ha ulike kroppsformer. Fordi elevene stiller med ulikt utgangspunkt og utviklingen av deres kropp skjer individuelt.

«Blir kanskje viktigere og viktigere at vi informerer om at alle kropper er likestilte og elever stiller med ulikt utgangspunkt» (Ina, skole 2).

Dårlig helse ble motpolen til god helse og mange fant det enklere å beskrive helse ved å beskrive dårlig helse. Dårlig helse ble gjenspeilet gjennom ikke å ha mulighet til å gjennomføre/klare dagligdagse gjøremål. Jens (Skole 1) gjengav dette;

«Dårlig helse begrenser muligheten for det vanlige liv. At du ikke kan gå deg tur eller noe slikt».

Fysisk aktivitet ble som nevnt sterkt forbundet med helse, og aktivitetsnivået gjenspeilet på mange måter hvilken helse man hadde. Det å bruke kroppen skikkelig og kjenne at du har trent mente Kari (Skole 5) gjenspeilet god helse;

«Når du har vært å trent ei økt, tatt seg ut skikkelig, brukt masse muskler, det er jo en av de få gangene en virkelig er fornøyd med seg selv. Det er jo følelsen av å kjenne du har bidratt til å ha en ålreit livsstil».

Selve begrepet «trening» var sterkt representert av majoriteten av lærerne, og noen ganger virket det som de blandet begrepene *fysisk aktivitet* og *trening*. En skikkelig treningsøkt var for en lærer det som representerte helse best. Det å ta seg skikkelig ut, å kjenne at kroppen virkelig har blitt brukt.

«Det er jo aldri noen som angrer på en treningsøkt. Det er i hvertfall sjelden»
(Idun, skole 5).

Fysisk aktivitet ble også beskrevet som forebyggende mot psykiske plager, og denne sammenhengen ble beskrevet av mange lærere. Det var derfor viktig å opprettholde litt aktivitet i hverdagen på grunn psykiske goder i ettertid. Sara (Skole 3) beskrev dette;

«At du får mye vondter og fysisk og psykisk form henger sammen. En bare blir slakkere og slakkere hvis du ikke lærer å stå på litt».

Mille (Skole 4) med flere, synes helse var vanskelig å definere, men fysisk form og godt kosthold gjenspeilet helsen til enkeltmennesket.

«Så tenker jeg jo på god fysisk form og sunt kosthold, men jeg tenker at helsebegrepet er veldig vidt og innebærer veldig mye».

Temaet helse ble i mange intervjuer diskutert lenge, og for noen ble definisjonen av helse noe mer enn bare fysisk aktivitet. Et fåtall av lærerne reflekterte over hvordan kroppen ikke trengte å gjenspeile hvilken helse man har. Bernt (Skole 4) mente helse ikke bare var kropp, og helse var så mye mer en kroppens tilstand. Videre ble det reflektert over hvordan helse påvirket kroppssøvningsfaget og mente at fysisk aktivitet påvirker den psykiske helsen.

«Gymmen handler jo om det fysiske og dette er en runddans dette. Har du god fysisk helse så har du sjans for å ha god psykisk helse å». Jens (Skole 1)

Det å bruke kroppen for hverdagslige krav var for en informant veldig verdifullt. Det å benytte kroppen som et transportmiddel og ha mulighet til dette var etter informanten å beskrive, fantastisk. Å sette fra seg bilen, og sykle til butikken var for han en definisjon på likeså godt som å trene.

«Mest verdifullt at jeg ikke bruker bil for eksempel. Sykler ned til butikken hvis det er noe en må ha. Det er like verdifullt som det å trene tenker jeg da» (Ivar, skole 1).

Trivsel ble av noen lærere brukt som begrep for å beskrive helse. Det å ha det godt med seg selv og omgivelsene rundt seg var viktig. Trivsel handler om så mangt, og i en rekke eksempler ble trivsel nevnt som en indikator på god helse. Det var knyttet sterk diskusjonen til denne tilnærmingen på helse på grunn av at det fysiske aspektet ved helse var utelatt. Odd (Skole 3) forbundet helse slik;

«Helse er trivsel, det er det første jeg tenker på».

Kapitel 6: Diskusjon

På bakgrunn av problemstillingen er det nettopp kroppsøvingslærerens perspektiv jeg ønsker å få belyst, og helt eksplisitt lærernes forståelse av kroppsøvingsfaget og deres helseforståelse.

I undersøkelsen var kroppsøvingslærerens ulike uttrykk av faget på mange måter en «reise» mellom ulike forståelser av kroppsøvingsfaget. Innledningsvis i denne undersøkelsen understrekes kroppsøvingsfagets rolle i et folkehelseperspektivet og dens bidrag til folkehelsen i Norge. Kroppsøvingsfagets mange læringsaspekter viser til en signifikant determinant som kan styrke elevens fysiske, psykiske og sosiale velvære og bidra til livslang bevegelsesglede etter endt skolegang, og således ses i et livsløpsperspektiv (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012; Helsedirektoratet, 2011; Kunnskapsdepartementet 2007; Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2013; Udir, 2012; WHO, 2006).

Før jeg beskriver legitimeringen av faget slik lærerne uttrykte det i intervjuene vil jeg fremheve kroppsøvingsfagets «status» på skolene. Gjennom intervjuene hadde lærerne et stort behov for å snakke om kroppsøvingsfaget, og mange var sterkt kritiske til kroppsøvingsfagets plass i dagens skole. I intervjuene beskrev lærerne et fag som levde i skyggen av teorifagene, og skyldtes i stor grad fokuset som var rettet mot kartleggingsprøvene i skrive-, lese- og regneferdighetene.

Videre i diskusjon fremstilles lærerens legitimering av faget, og deres helseforståelse i henhold til problemstillingene.

6.1 Kroppsøving; Aktivitet eller læring?

Lærerne i denne undersøkelsen viser en ensidig forståelse av kroppsøvingsfaget, med hovedvekt på barnas aktivitetsnivå. Lærernes forståelse for kroppsøvingsfaget var preget av flere nyanser og forklaringer, men aktivitetsfokuset var helt klart hovedbudskapet. Videre viste lærerne gjennom intervjuene at de på ingen måte hadde felles forståelse for kroppsøvingsfagets formål. Spesielt aktivitet, forebygging og helse var begreper som ble brukt i mange anledninger, og spesielt opp mot stillesittingen barna hadde i dagens samfunn. Dette viser at kroppsøvingsfaget blir forstått ulikt fra lærer til lærer, og fagets formål er på ingen måte tydelig for lærerne, slik det fremkommer gjennom mine data.

Ved å anerkjenne Arnolds analytiske skille mellom begrepene i, gjennom og om bevegelse, viser analysen hva lærerne mener faget er og burde inneholde. Arnold presiserer den gjensidige dynamikken av bevegelsesdimensjonene, for å oppnå glede over aktivitet, men hovedvektingen av disse begrepene skal være i bevegelse (Arnold, 1988). Videre mener Arnold bruken av disse dimensjonene i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingen, vil skape bevegelsesglede blant elevene.

6.1 Kroppsøving: Et aktivitetsfag

Skolen er en arena for alle barn og unge, og gjennom skoleårene skal elevene lære ulike ferdigheter i forskjellige fag. Etter 13 års skolegang skal elevene optimalt ha utviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter, på lik linje med kognitive ferdigheter som matematikk, skriving og lesing, samt sosiale ferdigheter (Udir, 2012). Formålet med kroppsøvingsfaget beskrives som et allmenndannede fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2012). Elevene skal derfor gjennom kroppsøvingsfaget utvikles, gis grunnleggende ferdigheter i bevegelse og bidra til allmenndanning, som skal øke lysten ovenfor bevegelse og aktivitet både i og utenfor skolen (Udir, 2012). Med dette, er både individet og samfunnet tjent, hvis formålet nåes av alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Videre må koordinasjon og motoriske ferdighetsmønstre utvikles for at barnene skal bevege seg i mer komplekse bevegelsesmønstre. Skolen skal være en bidragsyter til akkurat dette og kompetansemålene fra 5 – 7 klasse beskriver: «utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling» (Udir, 2012, s. 8). Formålet beskriver også motoriske ferdigheter, her gjennom allsidighet, som en kompetanse som skal

utvikles og velegnet etter endt skolegang. Undervisningen i kroppsøvningsfaget er derfor gjennom praktisk kroppslig læring, for oppnåelse av bevegelsesglede, jamfør Arnolds i bevegelse som skal være fagets kjerne (Arnold, 1991).

Dette viste seg for eksempel ved at lærerne i undersøkelsen gjenga at elevene trivdes veldig godt i kroppsøvningsfaget og var et fag som «alle» likte, men selvfølgelig med få unntak. En lærer hadde flere ganger opplevd elever som hadde kommet bort å sagt hvor utrolig godt kroppsøvningsfaget var, fordi andre undervisningstimer var ensidige og kjedelige. Noen lærere beskrev faget som godt for elevene fordi det var godt for elevene å komme seg vekk fra teoritimene og fikk frisket opp hodet. Med disse bemerkningene viser de helt klart til kroppsøvningsfaget som et avbrekk fra teori, og det framkom fra noen lærere at kroppsøvningsfaget er moro uansett, bare en legger til rette for hva elevene vil ha. Når det ble etterspurt hvorfor elevene var så fornøyd med kroppsøvningsfaget, var aktivitet et klart svar. Med avbrekk fra teori, samt legge til rette for hva elevene selv vil ha, kan det være grunn til å tro at kroppsøvningsfaget på mange skoler blir et aktivitetsfag, med hovedvekt på aktiviteten i seg selv, og ikke læring?

Lærerne reflekterte i svært liten grad over hvordan aktiviteten kunne bidra til læring for elevene, og i intervjuene beskriver lærerne faget som et mål for å nå nasjonale retningslinjer for fysisk aktivitet, enn læring i ulike perspektiver. Faget blir derfor et virkemiddel som ikke er knyttet til formål i læreplanen, men mot nasjonale føringer for fysisk aktivitet som er rettet mot inaktiviteten blant barn (Udir, 2012). Arnold (1991) understreker betydningen av aktiviteter som virkemiddel for oppnåelse av i bevegelse, men er ikke fysisk aktiviteten rettet mot læring, noe lærerne viser til, blir dette en misforstått undervisningspraksis i forhold til Arnolds intensjon av læring gjennom ulike bevegelsesdimensjoner. Majoriteten av lærerne viser til funksjonalistiske verdier som er knyttet til nytteverdien i form fysisk aktivitet, og slik jeg ser mine resultater mot Arnolds (1991) teori er ikke dette knyttet til en subjektiv og «god i seg selv» opplevelse, men et virkemiddel for oppnåelse av aktivitet. Lærerne gjengir derfor en «gjennom bevegelse» forståelse for kroppsøvningsfaget og Arnold (1991) beskriver denne dimensjonen som er mest assosiert til kroppsøvningsfaget. Arnold mener denne forståelsen ikke må mistolkes, slik at faget mister sitt formål. Ommundsen (2008) og Dowling (2010) mener nasjonale retningslinjer for fysisk aktivitet som virkemiddel for inaktiviteten blant barn, farger forståelsen kroppsøvningslærerne har av fagets formål. Læringsperspektivet blir derfor borte og faget legitimeres utifra en snever forståelse for elevenes helse.

Inaktiviteten blant dagens barn var noe av lærere anså som bekymringsverdig, og på mange måter farget deres forståelse for hvorfor kroppsøvfingsfaget er viktig i skolen. Behovet for mer aktivitet i skolen ble beskrevet på grunn av stadig økende "skjermtid" og stillesittingen barna hadde. Kunnskapen lærerne beskrev, var påståtte fakta fra media sin side og ingen av disse påstandene var basert på forskningsbasert kunnskap. Denne kunnskapen kan i mange tilfeller føre til et aktivitetsfokus i kroppsøvfingsundervisningen for å rettferdiggjøre stillesittingen til elevene. Burrows (2008) tydeliggjør dette, der kroppsøvfingslæreren må inneha riktig kunnskap for at faget skal undervises korrekt. Kirk (2006) hevder at faget er lite tjent med et aktivitetsfokus som skal trene elevene, på grunn av at elevenes forståelse ovenfor bevegelse blir for snevert, og at de etter endt skolegang vil trenge hjelp for å være i fysisk aktivitet. Kirk (2010) mener dette perspektivet er verdier som treningsbransjen og personlige trenere bare er tjent med, som har nytte av mennesker som trenger hjelp til fysisk aktivitet (Kirk, 2010). Dette inaktivitetsfokuset kan derfor relateres til bevegelse, og som nevnt tidligere, skal denne dimensjonen være et virkemiddel som skal føre til i bevegelse. I min undersøkelse ble kroppsøvfingsfaget konstruert, fra lærerens side, til en begrunnelse for inaktiviteten, og de bruker kroppsøvfingsfaget som et hjelpemiddel for å aktivisere elevene. Faget blir derfor ikke relatert til bevegelsesglede, men et fag som skal vise til høy puls for å «trenere» elevene (Arnold, 1987; Dowling, 2010; Kirk, 2006; Ommundsen, 2013).

Et funn som understreker informantenes forståelse for kroppsøvfingsfaget som aktivitetsfag, ble tydelig når det ble spurt om forskjellen mellom kroppsøving og rett til fysisk aktivitet (fysak). Forskjellene mellom disse er store og er på ingen måte sammenlignbare. Kroppsøving er et fag i skolen med klare retningslinjer for hva elevene skal lære og dette er tydelig fremstilt gjennom kompetansemål i læreplanen (Udir, 2012). Fysak ble opprettet i skolen i 2009, og er rettet mot jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvfingsfaget. Dette pålagte aktivitetsbidraget ble gjeldende i kjølvannet av inaktiviteten blant barn og unge, og formålet er å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for elevene. Fysak har ikke tilknytning til andre fag, og er ikke ment som opplæring (Opplæringsloven, 2009). Bidraget skal gi muligheten for å være i aktivitet og er en mulighet for at barns anbefalinger om daglig fysisk aktivitet blir nådd.

Det var en klar enighet blant kroppsøvfingslærerne i studien at kroppsøving og fysak var det samme. De beskrev fysak som et positivt bidrag og noe som på mange måter supplerte kroppsøvfingsfaget med flere timer. Det er derfor et fokus fra lærernes side om

aktivitetsbehovet elevene trenger, og når de viser til samme forståelse ovenfor fysak og kroppsøving viser de implisitt til aktivitet for aktivitetens skyld, og underbygger Arnolds (1991) gjennom bevegelse. Lærerne knytter ikke "gjennom bevegelse" for å nå ulike læringsaspekter, men det er knyttet mot et instrumentelt eller nyttebetont middel for å nå aktivitet blant elevene. Det er derfor et tankekors at lærernes fokus i kroppsøvingstimene sammenlignes med fysak og beskriver dette som to sider av samme sak, når kroppsøving og fysak på ingen noen måte kan sammenlignes.

Det ble påpekt av lærerne at elevene hadde mye teoriundervisning i skolehverdagen, og noen av lærerne viste til kroppsøvingsfaget som pause fra teorifagene. Når lærerne i undersøkelsen viser til avbrekk fra teorifag, henviser de eksplisitt til et rekreasjonsfag på grunn av tunge teoretiske økter. Ommundsen (2008) mener kroppsøvingsfaget i mange sammenhenger kan bli en motvekt mot en ellers tung, teoretisk skolehverdag med høye krav til konsentrasjon og kognitiv læring. Kroppsøvingsfaget mister derfor læringsaspektet, og blir på mange måter en feil fremstilling av faget, jamfør Arnolds bevegelsesdimensjoner som skal føre til bevegelsesglede (Arnold, 1991). Dette kan ses som mistolking av fagets formål fra lærernes side.

At lærerne viste til aktiviteter som var sterkt forbundet med idretter ble i mange sammenhenger rettferdiggjort ved elevenes kjennskap til disse idrettene, og som gjorde det enkelt å få i gang aktivitet i timene, i tillegg til at det var tidsbesparende. Dette representerer en ensidighet fra lærerne, og ifølge læreplanen skal kroppsøvingsfaget representere et mangfoldig av ulike aktiviteter i ulike bevegelsesmønstre som viser seg fra lærerens side å være utilstrekkelig (Udir, 2012) Læreplan for kroppsøving beskriver et mangfold av kompetansemål som skal være oppnådd etter 7.trinn og maner til ettertanke hvis lærerens fokus er aktivitet, med trykk på idrettsaktiviteter (Udir, 2012). Arnold (1988) beskriver hvordan idrettsaktiviteter kan være virkemiddel for å nå i bevegelse, og fra lærerne sin side, kan dette representere Arnolds mening om fagets primære kjerne, men slik jeg tolker lærerens utsagn, beskriver de idrettsaktiviteter for enkelthetens sin skyld, for å nå høy aktivitet i timen og Arnolds gjennom bevegelse dimensjon blir tydelig. I forbindelse med idrettsaktiviteter anerkjenner Arnold (1988) bruken av dette for oppnåelse av skill (ferdigheter). Gjennom idrettsaktiviteter kan elevene lære seg grunnleggende motoriske ferdigheter som bidrar til en større bevegelseskompetanse, og ses i sammenheng med i bevegelse. Men når lærerne prater

om idrettsaktivitetene henviser de ikke til noen form for ferdigheter som skal nåes, men aktiviteter for enkelhetens sin skyld.

Uttrykk for idrettsaktiviteter fra informantene var meget interessante, når bare ett kompetansemål fra 5 – 7 klasse beskriver idrettsaktiviteter. I læreplanen for kroppsøving er bruk av idretter i kroppsøvingsundervisningen beskrevet som et delmål (Udir, 2012). Videre viser læreplanen til 14 kompetansemål som elevene skal være igjennom fra 5 – 7 klassetrinn, og med trykket fra lærernes side på idrettsaktiviteter og spesielt ballspill, er det rom for å spekulere over om alle fagets kompetansemål blir nådd (Udir, 2012).

Säfvenbom (2010) mener idrettspreget har en stor rolle i dagens kroppsøvingsundervisning, på grunn av blant annet lærerens bakgrunn og praktisk rammer. Utstyr som gjenspeiler idretten vipper faget i favør klassiske idretter og kroppsøvingslærerne har en vanskelig jobb med å fornye aktivitetene med idrettsutstyr. Aktivitetene blir derfor preget av det idrettslige utstyret, som kan bidra til et idrettsfokus i kroppsøvingstimene. Larsson & Redelius (2008) beskriver gjennom observasjonsstudier at idrettsaktiviteter, og spesielt ballaktiviteter er sterkt representert i kroppsøving. I undersøkelsen beskriver lærerne akkurat dette, et trykk på idrettsaktiviteter, og dette tyder på en snever forståelse av kroppsøvingsfaget. Dette er i tråd med dansk kroppsøvingsundervisning, hvor ballidretter representerer mye av innholdet i kroppsøvingstimen (von Seelen, 2012). Videre beskrev noen lærere vanskeligheten med å tilrettelegge for de antatt svakere i de forskjellige idrettene, fordi de ble alltid «taperne». Von Seelen (2012) mener videre kroppsøvingen er tjent med bredere forståelse av kroppsøvingsfaget og bevegelsesaktiviteter, jamfør Arnolds grunntanke (1991) som representerer i bevegelse, hvor mestringsmiljøet ikke bare ligger til rette for de med idrettsbakgrunn.

Et funn som forsterker et idrettsrettet kroppsøvingsfag var lærerens bruk av faglige begrep som representerte idretten. Trening, fotball, innebandy, basketball og volleyball var sterkt representert av lærergruppen. Dette er i tråd med Larsson og Redelius (2008) sine funn, som beskriver bruken av idrettens terminologi som former kroppsøvingsfaget mot et mer idrettslig preg. I denne undersøkelsen var fysisk aktivitet og trening to begreper som på mange områder ble forvekslet i intervjuene. Burrows (2008) beskriver i første rekke at kroppsøvingslæreren må inneha korrekt kunnskap, og undervise med riktig terminologi, og henviser til kompetansen blant lærerne, for å utøve gode kroppsøvingstimer. I og med at lærerne viser til idretter og bruker idrettslige uttrykk i intervjuene kan dette gjenspeile deres

undervisningspraksis, hvor kroppsøvningsfaget ofte blir forbundet med idrettslige aktiviteter. Dette kan gi konsekvenser for elevenes læring hvis kroppsøvningsfaget blir for entydig forbundet med idretten, og skader elevenes krav på et mangfold av allsidige bevegelseskulturer som læreplanen henviser til (Udir, 2012).

Majoriteten av lærerne beskrev kroppsøvningsfaget i forhold til aktivitetsbidraget kroppsøvingen hadde for stadig økende inaktivitet og fedmeutvikling. Med «forebyggende» aktivitet i sentrum ved gjennomføring av kroppsøvningsundervisningen, blir Arnolds gjennom dimensjon tydelig, og dette underbygger fagets ensidighet fra lærerens side (Arnold, 1991). Svensk kroppsøvningsforskning viser til vanskeligheten blant kroppsøvningslærerne for å begrunne læringsperspektivet i faget og at det blir begrunnet som et aktivitetsfag (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009). Dette er i tråd med hva Kirk (2006, 2010), Ommundsen (2008, 2013) og Säfvenbom (2010) viser til, hvor kroppsøvningsfagets egenart og status blir betydelig svekket på grunn av at aktivitetene ikke er bygget opp under læring. Aktivitetsbehovet elevene skulle gjennom i kroppsøvingen, og som mange av lærerne i intervjuene viste til, var assosiert med helsen til elevene, noe som viser til et helseorientert fag og at utsagnene representerer fagets verdi, noe som kan kobles direkte mot Arnolds dimensjon om bevegelse.

Noen lærere etterlyste mer teori inn i kroppsøvingen på mellomtrinnet for å bevisstgjøre elevene. Hvilke positive fordeler fysisk aktivitet hadde for helsen til elevene var gjentakende i intervjuene, og kan knyttes til Arnolds beskrivelse om bevegelse. Å knytte teori opp mot praksis er Arnold enig i, for å bevisstgjøre elevene, men dersom helsegevinsten av aktiviteten og teorien knyttes fysisk til kropp som utgangspunktet for læringen, blir dette en snever forståelse ovenfor elevene og bidrar til et fokus som handler om kropp (Dowling, 2010; Ommundsen, 2013; Säfvenbom, 2010). Arnold (1988) understreker viktigheten med aktualiseringen mellom hodet og kropp i kroppsøvningsfaget for å danne kunnskapsbro mellom teori og praksis, men ved lærerens fokus på kaloribrenning og en teoretisk bevisstgjøring som fremtrer gjennom en snever helseforståelse, representerer dette Arnolds «gjennom og om bevegelse». Kirk (2006) bekrefter i funnene sine at helse i kroppsøving relateres til fysisk aktivitet og Larsson & Redelius (2008) mener helse må bli klarere definert i skandinavisk kroppsøving, fordi helse tolkes ulikt, og er et begrep som i mange sammenhenger blir forbundet med kropp. Dette samsvarer med Kirk (2006). Kirk (2006) som mener helse må bli tydeligere definert i de respektive læreplanene, slik at lærerne tolker disse riktig, gjennom

lokale læreplaner, og ikke skaper et misforstått syn på kroppsøvningsfaget, og heller bygger oppunder en helseforståelse som gjenspeiler forebygging av livsstilssykdommer.

Lærerens trykk på helse er et spennende funn, når kompetansemålene fra 5 – 7 klasse ikke beskriver ordet helse. I formålet med kroppsøvningsfaget er helse nevnt en rekke ganger, men ikke beskrevet eksplisitt for hvordan helse skal bli videreført i undervisningen. Slik jeg tolker formålene med kroppsøvningsfaget er helse beskrevet implisitt gjennom de forskjellige måloppnåelsene, som skal bidra til fysisk, psykisk og sosialt velvære, samt danne en positiv oppfatning av hele mennesket. Videre er selvforståelse og identitetsfølelse mål som skal gi elevene verktøy til å vurdere blant annet kroppsideal og *helse* (Udir, 2012). Det virker som majoriteten av lærerne har en forståelse for kroppsøvningsfaget som blir ensidig relatert til rekreasjon og forebygging av livsstilssykdommer på grunn inaktiviteten mange elever har i dagens samfunn. Faget vender seg derfor mot et helsefag heller enn læringsfag og Arnold (1991) er sterkt kritisk til slik framstilling av kroppsøvningsfaget, fordi fagets indre verdi (i bevegelse) representerer læring, og ikke et fag som representerer helsearbeid (gjennom og om bevegelse) som mange lærere viser til. Ommundsen (2008) mener kroppsøvningslærere har et moralsk og didaktisk ansvar ovenfor elevene, slik at undervisningspraksisen ikke blir preget av fokus på vektregulering, som blir beskrevet som energi inn og energi ut. Dette bidrar til et overfladisk, og på mange måter feil fokus ovenfor elevene, noe som bidrar til å svekke fagets egenverdi som skolefag.

Lærerens helseforståelse

Som beskrevet i kapitel 3.2 er helse et komplekst begrep, forstått på mange ulike måter gjennom historien, og er i dagens samfunn på mange måter et misforstått begrep. Johnsen, Gray & Horrell (2012) i likhet med Burrows & McCormack (2012) viser til at kroppsøvningslærerens subjektive helsesyn er med inn i kroppsøvningsundervisningen og at deres individuelle syn på helse gjenspeiler kunnskapen som blir formidlet ovenfor elevene. Med fokuset lærerne har i denne undersøkelsen som knytter kroppsøvningsfaget mot et helsefag, er det nyttig å utheve lærerens forståelse for helse, når kunnskapen de selv henviser til, kan gjenspeiles i undervisningssammenheng.

Som nevnt tidligere er helse noe som er åpent for fortolkning i formålet med faget, men formålet beskriver implisitt hvordan helse blir sett gjennom hele mennesket og er representert gjennom et fysisk, psykisk, sosialt og allmenndannende perspektiv (Udir, 2012). I min

undersøkelse hadde alle lærerne vanskeligheter med å definere helse og det kan ses i sammenheng med den implisitte forståelsen av formålet med kroppsøvingsfaget.

I min studie blir helse blant kroppsøvingslærerne sterkt forbundet med fysisk aktivitet, være i form og kroppens instrumentelle verdi. Når lærerne i undersøkelsen henvendte seg til fysisk aktivitet, var hovedfokuset de instrumentelle verdiene dette hadde for den fysiske helsen, og fysiske kropp. Dette viser en tankegang, fra lærerens side, et fysiologisk perspektiv på «goder» kroppen har ved fysisk aktivitet og slik Antonovsky (2012) presiserer, er dette beskrivelser som er av patogen natur, grunnet fokuset som retter seg mot den objektive kropp, som må trenes for å oppnå fordeler som eksplisitt er knyttet mot sin egen helse. Antonovsky (2012) understreker det patogene perspektivet som rettes mot individets «normale» tilstand, og når lærerne i min undersøkelse en rekke ganger henvender seg mot aktivitetens «forebyggende» virkning på den fysiske kropp. Oppmerksomheten rettet mot fravær av sykdom, ikke normale, og frisk/syk perspektivet er helt klart fremtredende.

Mange av lærerne påpekte i stor grad hva som skjer hvis en *ikke* var jevnlig fysisk aktiv og hvilke konsekvenser dette kunne ha. I min studie var begreper som fedme og overvekt sterkt representert av lærergruppen, og for mange av lærerne var det viktig å påpeke dette aspektet, noe som samsvarer med tidligere forskning (Burrows, 2008; McKenzie, 2007; O'Sullivan; 2004; Quennerstedt, 2006). Mæland (2010) bekrefter hvorvidt fysisk aktivitet er positivt for helsen, og de positive effektene dette har. Redusert blodtrykk, overvekt, hjerte- og karsykdommer, enkelte kreftformer, belastningslidelser og fysisk aktivitet på regelmessig basis fører til forsinkning av aldring i mange av kroppens organer. Derfor er fysisk aktivitet et bidrag som kan være i positiv for kroppens funksjoner, men er aktivitetsbidraget utgangspunktet for fysisk helse blir dette en betraktningssmåte som underbygger Antonovskys (2012) teori om patogen forståelse ovenfor helse. Fysisk aktivitet har en rekke andre fordeler som ikke er rettet mot det fysiologiske, men glede, mestring, fornøyelse og ta utgangspunkt i det en klarer. Dette er perspektiver som representerer fysisk aktivitet i et salutogenetisk perspektiv, som gjenspeiler en «harmoni» for det en gjør. I undersøkelsen beskriver få lærerne akkurat dette og viser til trivsel som helse. Det å ha det godt med seg selv og omgivelsene rundt seg hevder Antonovsky (2012) er perspektiver som fremmer helsen til den enkelte.

Helseperspektivet som fremheves blant lærerne ble forbundet med aktiviteter eller forebyggende aktivitet, som i mange tilfeller blir knyttet til bedring av sin egen helse. Dette frisk / syk- perspektivet fremmer det patogenetiske synet på helse, og skaper et fokus blant

lærerne hvor for eksempel fysisk aktivitet blir forstått som forebyggende helsearbeid. Kirk (2006), Ommundsen (2013) og Quennerstedt (2006) viser til at et slikt syn er problematisk, med forståelse for helse som energi inn og energi ut tankegang. Kroppen blir derfor forstått som et redskap, som må trenes for å opprettholde god helse og således blir fravær av sykdom et fokus, eller fedme som mange lærere viste til, hvis en ikke er regelmessig fysisk aktiv. Med en slik fremstilling blir Antonovskys patogenetiske perspektiv tydelig klart, ved fokuset som retter som trening for å opprettholde god helse (Antonovsky, 2012). Slik jeg tolker Antonovsky (1979), er han kritisk til slik oppfatning av helse, fordi dette klassifiserer individet som frisk eller syk og skaper en dikotomisk syn på helse. Brorparten av lærerne henvendte seg til helsegevinsten av fysisk aktivitet og hvordan dette ofte blir tatt for gitt, i likhet med andre studier (Burrows, 2008; Burrows & McCormack, 2012; Moen, 2011).

I undersøkelsen beskrev et fåtall lærere aktiviteter som en god måte å koble av på, og komme seg bort fra hverdagsstress. Antonovsky (2012) fremhever at denne tankegangen er fra et salutogenetisk perspektiv og er sterkt opptatt av at individer har en slik fremstilling. Ressurser som oppretter, bevarer og utvikler er viktig å legge til rette for, og noen lærere mente i denne sammenheng at fysisk aktivitet er en slik ressurs for kroppen. Fysisk aktivitet er derfor beskrevet av lærerne som stressløsende og Antonovsky (2012) fremhever slike stressløsende aktiviteter som fremmer god helse, og er i tråd med den salutogenetiske tankegangen (Antonovsky, 2012).

Måten lærerne fremstilte helse på, bar tydelig preg av det fysiske aspektet med helseforståelsen. I undersøkelsen beskrev noen lærere at fysisk aktivitet er forebyggende for det psykiske, og sammenlignet god fysisk helse som mulighet til god psykisk helse. Det fremkom derfor implisitt av disse lærerne at helse ikke bare knyttet til fysisk aktivitet, men noe mer. Det psykiske og sosiale ble trukket frem, men lærerne hadde vanskeligheter med å forklare dette, og tok for gitt hvordan jeg forsto deres fremstilling. Det var begreper som i mange sammenhenger ble brukt uten å vise til forståelse ovenfor dette, og ble brukt som påheng for de forebyggende effektene fysisk aktivitet kunne ha. Derfor ble psykiske og sosiale aspekter «hengende», og hovedfokuset hos lærerne rettet seg mot en frisk og velfungerende kropp, med spesielt trykk på forebygging. Antonovsky (1979) mener forebyggende atferd er knyttet til patogen tekning, grunnet perspektivet som gjenspeiler syk-frisk tankegang og ville heller sett fysisk aktivitet som en mulighet for å være frisk. I den salutogenetiske forståelsen ville derfor å delta i fysisk aktivitet være helse i seg selv siden en

kan gjøre akkurat dette, istedenfor å ta utgangspunktet at fysisk aktivitet blir et produkt til god helse (Antonovsky, 1979).

Lærerne i denne undersøkelsen viser til mange av de samme likhetstrekkene Burrows & McCormack (2012) viser til i sin artikkel. Lærerne fremstilte helse i kroppsøvfingsfaget fra egne erfaringer gjennom livet, og var ikke knyttet til utdanning. Livserfaring og egeninteresse fra tidlige barndomsår bar preg av hvilke helseforståelse de gjengav, og slikt sett er lærernes subjektive meninger knyttet til helse, og i mange sammenhenger beskrev de eksempler fra elevenes hverdag. I friminuttene benyttet noen lærere seg til å bringe elevenes kosthold fram, og mente dette var nyttig for bevisstgjøring. Slik lærerne fremstilte det ble relasjonen mellom sunt kosthold og moderate mengder med fysisk aktivitet kjernen til god helse. Dette er funn som er i tråd med tidligere forskning om lærerens forståelse av helse, og er knyttet mot kosthold og fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2006; Wright & Burrows, 2004). Som Antonovsky (2012) fremhever handler helse om hele mennesket og er en dialektisk prosess hvor alle aspekter av helse (fysisk, psykisk og sosialt) påvirkes samtidig, og slik sett er kosthold underliggende i disse. I mine funn er lærerens trykk på de ensidige aspektene ved kostholdets bidrag, og beskrives som en egenskap for å unngå fedme, og fremstiller en patogen forståelse ovenfor helse, jamfør Antonovskys (2012) teori. Sett ifra et salutogenetisk perspektiv vil dette ha betydd at individet med overvekt kunne ha hatt god helse, på grunn av andre «friske» kvaliteter som kan trekkes fram (Antonovsky, 1979;2012).

På en annen side er lærerne i undersøkelsen tvetydige om betydningen av fysisk aktivitet og kosthold. Noen lærere i undersøkelsen ga uttrykk for hvordan disse bidragene bidro til økt lyst, som kan sees som ressurser for å holde individet friskt. Dette har sammenheng med det salutogenetiske perspektivet til Antonovsky (2012) og derfor er det i mange tilfeller lite som skiller lærerens utsagn fra hverandre.

I min studie hadde noen lærere en forståelse for helse som gjenspeilet seg som «noe annet». I intervjuet beskrev en lærer hvordan en selv føler seg, og mente at helseforståelse har endret seg gjennom livet. Kropp og selvbilde var sterkt preget av helseforståelsen i sine yngre år, men nå var det mer sosiale lag, venner og familie som dannet helseforståelsen hans. Med dette beskrives det implisitt at helsen blir forstått ut i fra hvor en er i livet og har sammenheng med Antonovskys (1987) salutogenetiske forståelse, hvor helse er dynamisk og hele tiden beveger seg på et kontinuum mellom god og dårlig helse.

I min studie beskriver et fåtall lærere at helse var så mye mer en gjenspeiling av kropp, og andre perspektiver måtte tas i betraktning når menneskets helse skulle vurderes. Slik jeg tolker Antonovskys (2012) handler menneskets helse om et helhetlig perspektiv og lærerne henvendte seg til akkurat dette. Helse kan ikke deles opp, men må sees i et helhetlig perspektiv, og selv om lærerne eksplisitt ikke hadde en forståelse for en slik betraktningssmåte, henvender de seg implisitt til dette, og kan sees som et salutogenetisk tenkning (Antonovsky, 1991).

I min studie knytter majoriteten av lærerne kroppsøvingsfaget mot et aktivitetsfag, men et fåtall lærere hadde en forståelse for faget som kan knyttes mot læring.

6.2 Kroppsøving: Et læringsfag

Arnold (1988) understreker at kroppsøvingsfaget skal skapes gjennom en indre glede og skal gi en god selvfølelse som faller naturlig for eleven. I undersøkelsen min var læringsaspektet ved kroppsøvingsfaget lite representert, men noen lærere fremhevet allikevel aspekter som jeg mener er naturlig å trekke mot Arnolds i bevegelse.

Av 22 lærere nevnte *to* behovet for motoriske ferdigheter som vesentlig, og dette kan trekkes imot Arnolds begrep «skill» som henger sammen med i bevegelse (Arnold, 1991). Skill eller ferdighet beskriver Arnold (1991) som grunnleggende, og nødvendig for å oppnå glede ovenfor bevegelse. Med gode motoriske ferdigheter følger også gleden over å mestre ulike bevegelser, og gir grunnlag for bevegelsesglede som Arnold konstaterer som dimensjonen i bevegelse. Arnold bruker dette ferdighetsbegrepet som kapasitet, teknikk eller kompetanse som er trenbar, men må ikke forveksles eller misforstås som en ferdighet som bare er forbundet med innlæring av spesifikke tradisjonelle ferdigheter som er knyttet til idretten. Ferdighet skal derfor sees som et vidt begrep og inkludere kulturelle og sosiale aspekter, som gjennom skolen skal være meningsbærende for elevenes bevegelseserfaringer (Evans, 2004; Larsson & Quennerstedt, 2012). Dette er i tråd med andre studier som indikerer at barn i grunnskolealder scorer dårligere på motoriske ferdigheter enn tidligere, og førskolebarn har dårligere balanse- og kasteferdigheter enn før, og at dette kan sterkt knyttes til grunnleggende koordinative egenskaper (Referert i Ommundsen, 2013; Roth m.fl. 2010).

Som Arnold understreker, må ferdighetskompetansen ligge til rette for å utvikle bevegelsesglede (Arnold, 1991). Betydningen av gode motoriske ferdigheter er en viktig forutsetning for å ta del av den fysiske og sosiale velværen på fritiden i barne- og

ungdomstiden (Ommundsen, 2008). Arnold (1991) beskriver ressursene som er knyttet til barnets fysiske motoriske læring, og således er kroppsøvfingsfaget og utviklingen av fysiske-motoriske ferdigheter på mange måter sammenlignbart med utvikling av kognitive ferdigheter som skrive,- lese,- og matematikkferdigheter. Derfor vil utvikling av motorikk og koordinasjon være et mål som er like gjeldende som utvikling av lese,- skrive,- og regneferdigheter (Ommundsen, 2013). I undersøkelsen viste fåtallet av lærerne til en slik fremstilling i faget, og slik jeg tolker Arnold, representerer dette dimensjonen i bevegelse (Arnold, 1991). Fysisk motorisk læring gir grunnlag for selvhjulpenhet, bedre fysisk funksjon og velvære årene fremover (Solberg et al., 2011). Utgangspunktet for gode fysiske motoriske ferdigheter som barn, øker sjansen for å være aktiv og kan bidra til et velegnet aktivitetsnivå videre i livet (Ommundsen, 2013).

Kulturelle og sosiale aspekter hevder Arnold (1988) er en del av «i bevegelse» dimensjonen og dette kan sees i sammenheng med beskrivelsene av formålet med kroppsøvfingsfaget, blant annet at faget skal bidra til allmenndanning. Allmenndanning er sterkt befestet i læreplanen i norsk skole, og skal være en bidragsyter til helhetlig personlig utvikling på mange plan. Videre blir allmenndanning beskrevet som tilegning av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur i ulike perspektiver, som skal bidra til medmenneskelighet mellom individer. I undersøkelsen beskrev en lærer kroppsøvfingsfaget som et fag med mange dimensjoner av læring og var en mulighet til utvikle seg selv som menneske gjennom samarbeid og utfordringer. Det ble videre påpekt av ett fåtall lærere vedrørende samarbeid, å vise hensyn til andre elever var en del av kroppsøvingen. Dette tolker jeg som dimensjonen i bevegelse Arnold (1988) viser til, der sosialisering og kulturelle bidrag av menneske bidrar til økt forstand ovenfor bevegelseserfaring. Jamfør formålene i faget som beskriver allmenndanning, viser et fåtall lærere implisitt til fagets aspekter som ikke bare innebefatter fysisk aktivitet, men bidrag som bidrar «til noe mer», som medmenneskelighet, samarbeid og interaksjon mellom medelever som kan være bidrag til bevegelsesglede.

Samarbeid og hensyn til andre medelever kan trekkes mot fairplay begrepet, som har fått en forsterket posisjon i formålet i kroppsøvfingsfaget. Fairplay begrepet ble *ikke* nevnt av noen lærere, men er helt klart vesentlig i kroppsøvfingsfaget, på grunn av forsterkede posisjon dette begrepet har fått i dagens kroppsøving (Udir, 2012). Fair play blir forbundet med sunne verdier, god folkeskikk innenfor gitte rammer, og beskrives som respekt for medmennesker som på mange måter beskriver allmenndanning.

Et av formålene med kroppsøvingsfaget er livslang bevegelsesglede (Udir, 2012). Tre av lærere i min undersøkelsen beskrev akkurat dette, og representerer på mange måter Arnolds i bevegelse -dimensjonen. Når det ble etterspurt hvordan dette skulle oppnås, var begrunnelsene meget vage, og var rettet mot innlæring av idrettsaktiviteter. Implisitt har derfor lærerne forstått fagets formål, men det kan, ut fra dataene, se ut som deres undervisningspraksis begrenser seg til aktiviteter og teknikker.

Hva er kroppsøving? Hvorfor har vi kroppsøving? Dette er spørsmål Arnold mener er viktige for definere fagets formål og skille de ulike dimensjonene for optimal læring for elevene (Arnold, 1988). Er ikke læreren reflektert i forhold til disse problemstillingene, kan dette bidra til en mistolkning av fagets formål. I min undersøkelse var dette tydelig, når dataene fra min undersøkelse ser ut til dette. Refleksjoner om kroppsøvingsfaget blant lærerne var på mange måter lik og representerer et fag med trykk på aktivisering av elevene. Gjennom intervjuene viste mange lærere til eksempler fra egen idrett og hva de selv gjør på fritiden, som kan knyttes mot deres bakgrunn. Kårhus (2004) mener lærerens bakgrunn, som i min undersøkelse er sterkt knyttet til idretten, kan bidra til å dyrke frem et fag som kan være vanskelig å skille mellom fag og hobby, yrke eller fritid og derfor ende opp med et aktivitetsfokus med idrettslig preg. Evans (2004) med flere, mener kroppsøvingsfaget er tjent med en idé som bygger oppunder en felles forståelse for kroppsøvingsfaget, for å sikre fagets formål og skape en felles grunnleggende tanke blant lærerne som underviser i faget.

Kapitel 7: Konklusjon

Gjennom lærerperspektivet har jeg fått tilgang til kroppsøvingslærerens forståelse ovenfor legitimeringen av kroppsøvingsfaget og helse. Funnene i denne undersøkelsen viser en noe ensidig forklaring på kroppsøvingsfagets legitimering, hvor hovedfokuset er sentrert mot et aktivitetsfokus. Arnolds dimensjoner gjennom og om bevegelse er sterkt fremhevet, og lærerens beskrivelser av kroppsøvingsfaget bærer preg av objektive målsetninger rettet mot den fysiske kropp. Lærerens uttrykk, som fremhever kroppsøvingsfaget som et aktivitetsfag, er interessant når formålene og læreplanene viser til andre hensikter. Undersøkelsen viser derfor til fagets utfordringer med å skape tydeligere forståelse av formålet av faget for de som praktiserer kroppsøvingsfaget.

Gjennom legitimeringen, viser lærerne et eksplisitt fokus som var rettet mot elevenes helse. Helsen til elevene var rettet mot aktivitetsforklaringer på grunn av den stadig økende inaktiviteten og «fedmekrisen» som har nådd vestlige land. Helseforståelsen til lærerne var på mange måter lik legitimeringen, hvor den fysiske kropp var i sentrum. Det synes derfor å være en forståelse, fra lærerens side, som ligger nær den patogenetiske oppfatningen, jamfør Antonovskys helseteori, hvor helse er sett på som det normale, og sykdom er fravær fra det normale. Lærerne gjengir først og fremst at helse handler om en frisk, sunn og velfungerende kropp som skaper helse på andre måter, som psykisk og sosialt velvære. Kunnskapen lærerne henvendte seg til var et entydig bilde av egne livserfaringer og hverdagskunnskap fra medier i form av internett, aviser og ukeblader.

Funnene i denne undersøkelsen tydeliggjør lærerens legitimering, og begrunnelser som gjenspeiler et helsefag. Derfor kan en anta at faget har en vei å gå hvis formålet skal være livslang bevegelsesglede, sett gjennom Arnolds læringsdimensjoner, og fagets muligheter til å fremstå som en helsefremmende arena.

7.1 Videre forskning

Dette er et casestudie fra lærerens perspektiv i en kommune. Selv om det er grunn til å anta at de ikke skiller seg nevneverdig fra andre lærere i landet forøvrig, så ville det vært interessant å frambringe kroppsøvlingslærerens legitimering på landsbasis. I tillegg vil en kvantitativ studie være av interesse for å gi et oversiktsbilde om hva kroppsøvlingsfaget er og burde være, slik lærere ser det.

Forståelsen for legitimeringen blant lærerne som underviser i småskolen og ungdomskolen (1 – 4 klasse, 8 – 10 klasse) vil også være en interessant vinkling for å gi et helhetsperspektiv på lærerens legitimering av kroppsøvlingsfaget i grunnskolen. Videre vil observasjonsstudier være nyttig for å se hva som faktisk foregår i kroppsøvlingsundervisningen, og være supplerende til kvalitativ og kvantitativ forskning. Dette viser behovet for kroppsøvlingsforskning i Norge på mange ulike nivåer.

Kapitel 8: Referanser

- Annerstedt, C. (2007). Att (läre sig) vara lärare i idrott och hälsa. Göteborg: Multicare Forläg AB.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport pedagogy*, 13(4), 303 – 318.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnold P, J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- Arnold, P. (1991). The Pre-Eminence of skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66 – 77.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: The falmer press.
- Baune, T., A. (2007). *Den skal tidlig krøkes... Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Benito, J. (2012). *Gå ned I vekt med sju deilige supper – Du kan gå ned to kilo per uke*. Lokalisert 3/3 – 2015 på <http://www.dagbladet.no/2012/11/05/tema/klikk/mat/oppskrifter/suppe/24203070/>
- Bredahl, A. M. (2012). *Freedom of the treadmill-Physical activity, disability and existence*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitet i Oslo.
- Brown, D, T. (2013). A Vision Lost? (Re)articulating an Arnoldian Concept of Education ‘in’ Movement in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 21 – 37.
- Brown, D, T. (2013a). A Vision Lost? (Re)articulating an Arnoldian Concept of Education ‘in’ Movement in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 21 – 37.

- Brown, D. T. (2013b). 'In, through and about movement': is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian Curriculum for Health and Physical Education? *Physical Education. Sport, Education and Society*, 4 (2), 143 – 157.
- Brown, T. & Penney, D. (2013). Special edition: Australian Curriculum: Health and Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4 (2), 91 – 93.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University press.
- Bulger, S. M. & Housner, L. D. (2009). Relocating Fram Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward, *Quest*, 61 (4), 442 – 218.
- Burrows, L. (2008). «Fit, Fast and Skinny» : New Zealand school student `talk` about health. *Physical Educator – Journal of Physical Education New Zealand*, 41(3), 26 – 36.
- Burrows, L., & McCormack, J. (2012). Teachers` talk about health, self and the student `body`. *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(5), 759 – 744.
- By, I., Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1992 – 1997*. Oslo: Norges idrettshøyskole.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danmarks evalueringsinstitutt. (2004). Idræt i folkeskolen. Et fag med bevægelse. Lokalisert på [http: http://www.eva.dk/.../=idr%C3%A6t%20i%20folkeskolen](http://www.eva.dk/.../=idr%C3%A6t%20i%20folkeskolen)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2012). *De forskningsetiske retningslinjene og loven*. Lokalisert på <https://www.etikkom.no/.../retningslinjene-og-loven/>
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfingsfaget: Problematiske, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt, *Aktive liv* (s. 205 – 218). Trondheim: Tapir akademisk.
- Evans, J. (2004) Making a difference? Education and `ability` in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95 – 108.

- Evans, J., & Davies, B. (2004). Sociology, the body and health in a risk society. *Body knowledge and control: studies in the society of physical education and health*, 3-18 & 35-51
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (2004). *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health*. London: Routledge.
- Folkehelseloven, LOV-2011-06-24-29. § 3. (2011). Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Forskningsetikkloven, LOV-2006-06-30-56. §1. (2007).
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2014). *Helse på norsk; god helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Gadamer, H, G. (2007). The univerality of the hermenutical problem (D. E. Linge, Overs.). I: R. E. Palmer (red.). *The Gadamer reader - a bouquet of the later writings* (s. 72-88). Evanston, Illinois: Northwestern university press.
- Gadamer, H, G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm Hansen overs.). Oslo: Pax.
- Granskär, M. & Höglund – Nielsen, B. (2012). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso – och Sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage Publications.
- Hatti, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2012). *Folkehelsemeldingen God helse – felles ansvar* (St. meld. nr. 34, 2012-2013). Oslo: Departementet.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. (St.meld. nr 20, 2006-2007). Oslo: Departementet.
- Helsedirektoratet. (2011). *Fysisk aktivitet*. Lokalisert på <http://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/Sider/default.aspx>
- Hillman, C. H., Kamijo, K., Scudder, M. (2011) A Review of Chronic and Acute Physical Activity Participation on Neuroelectric Measures of Brain Health and Cognition

- During Childhood. *Preventive Medicine*, 52, 21 – 28. Doi:
10.1016/j.ypmed.2011.01.024
- Hjort, P. F. (1994). *Helse for alle!:* foredrag og artikler 1974-93. Oslo: Folkehelsa.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk. (4.utg.).* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi (5.utg.).* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgradsavhandling). Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Johansen, L. (2013). *Spis mer fett og mindre karbohydrater- Og så mye bør du trene.* Lokalisert 25/9-2014 på <http://www.vg.no/.../10126956/>
- Johnsen, S., Gray, S. & Horrell, A. (2012). `I want to look like that`: healthism, the ideal body and physical education in a Scottish secondary school. *Discourse; Studies in the Cultural Politics of Education*. 34(3), 457 – 473.
- Karlefoss, I. (2002) Att samverka eller..? *Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan.* Umeå universitet.
- Kirk, D. (2006). The «Obesity Crisis» and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-135.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures.* London: Routledge
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kultur for læring.* (St.meld. nr. 30, 2003 – 2004). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88 (1), 37 – 50.

- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 381 – 398.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education & Sport pedagogy*, 14(1), 1 – 17
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of caring sciences*, 18 (2), 145 - 153.
- Loland, S., 2006. Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest* (58), 60 - 70.
- Lynch, T. (2015). How does a physical education teacher become a health and physical education teacher? *Sport, Education and Society*, 1 – 22.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag 2010* (S. 197). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøving* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: Universitet i Trondheim.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McCuaig, L., Quennerstedt, M. & Macdonald, D. (2013). A salutogenic, strengths-based approach as a theory to guide HPE curriculum change. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4 (2), 109 – 125.
- Mckenzie, T. L. (2007). The preparation of physical educators: A public health perspective. *Quest*, 59(4), 346 – 357.

- Medin, J. & Alexanderson, K. (2000) *Begreppen hälsa och hälsofrämjande: en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. utg.). London: Sage.
- Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring*»? : a case study of physical education teacher education in Norway. Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordlund, H. (2013). *Trening hjelper mindre enn kosthold*. Lokalisert 25/9 – 2014 på <http://www.dagbladet.no/2013.../25152576/>
- O`Sullivan, M. (2004). Possibilities and pitfalls of a public health agenda for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4) 392 – 404.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 56(4). 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller Helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser i Arneberg, P & Briseid, L. G (Red.). *Fag og danning: mellom individ og felleskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §1 – 1a. (2009).
- Personopplysningsloven, LOV -2000-04-14-31. §1. (2001). Lokalisert <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära seg hälsa*. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the Relation between Physical Activity and Health – A Salutogenic Approach to Physical Education. *Sport, education and Society*, 13(3), 267-283.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Rosenberg, S. (2012). Fenomenologi. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (2. utg., s. 109 – 33). Lund: Studentlitteratur AB.
- Roth, Kristina mfl. (2010). Is there a Secular Decline in Motor Skills in Preschool Children? *Scandinavian Journal of Medicine and Secience in Sport*, 20(4), 670 – 678.
- Seelen, V, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne – Et multiple-case studie* (Doktorgradsoppgave, Syddansk universitet). Lokalisert på <http://www.xn--idrtifolkeskolen-wob.dk.../pdf>
- Solberg, P, A., Kvamme, N. H., Raastad, T., Ommundsen, Y., Tomten, S. E., Halvari, H., ... Hålen, J. (2013). Effects of different types of exercise on muscle mass, strength, function and well-being in elderly. *European Journal of Sports Science*, 13(1), 112 – 125. Doi: 10.1080/17461391.2011.617391
- Statistisksentralbyrå. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Lokalisert 12/11 – 2014 på <http://www.ssb.no/.../grunnskolen>
- Stoltz, S, A. & Thorburn, M. (2015). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 1 – 14.
- Säfvenbom, R. (2010). *Om å led de unge ut i fristelse: og det gode liv*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement : theory, practice, research*. London: Routledge.
- Tinning, R. (2012). The Idea of Physical Education: A Memetic Perspective. *Physical education sport pedagogy*, 17(4), 115–126.

- Utdanningsdirektoratet. [Udir] (2012). Læreplan i kroppsøving. Lokalisert på <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf?lang=nno>
- World Health Organisation. (1995). *Global school health initiative*. Lokalisert 25.02.2015 på http://www.who.int/school_youth_health/gshi/en/
- World Health Organization. (1998). *Health Promotion Glossary*. Lokalisert 30/11 – 2014 på http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_HEP_98.1.pdf
- World Health Organization. (2003). *WHO definition of Health*. Lokalisert 27/11 – 2014 på <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>
- Wright, J. & Burrows, L. (2004). “Being Healthy”: The discursive construction of health in New Zealand children's responses to the National Education Monitoring Project. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (2), 211 – 230.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and methods*. (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and methods*. (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = Kroppsdanelse, hva ellers? *Kroppsøving*, 56(4), 12 – 16.

Vedlegg 1: NSD

Kjersti Mordal Moen

Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum

Postboks 400

2418 ELVERUM

Vår dato: 25.08.2014

Vår ref: 39448 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39448

Hva er egentlig kroppsøving i skolen? En kartleggingsstudie med et framtidsfokus

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Kjersti Mordal Moen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39448

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Checkbox er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Hedmark skal inngå skriftlig avtale med Checkbox, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler Checkbox må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Viser forøvrig til epostkorrespondanse den 22.08.2014. Spørreundersøkelsen rettet mot elever regnes for å falle utenfor meldeplikten ettersom det ikke vil behandles verken direkte eller indirekte personopplysninger. Ombudet forutsetter at Checkbox leverer en anonym løsning hvor verken IP eller andre identifikatorer kan knyttes til elevenes besvarelser.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv lærere

TIL SKOLELEDERE OG KROPPSØVINGSLÆRE (5 – 7 KLASSE) I ELVERUMSKOLEN - INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT OM KROPPSØVING

Skolesjefen i Elverum kommune, Tord Arnesen, er prosjektansvarlig for et forskningsprosjekt som har som mål å få innsikt i kroppsøvingsfaget i grunnskolen i Elverum. Til å gjennomføre prosjektet er vi en forskergruppe ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for folkehelsefag, som består av Førsteamanuensis og prosjektleder Kjersti Mordal Moen, professor Arild Vaktiskjold, høgskolelektor Knut Westlie og Vidar Hammer Brattlie. I tillegg er tre masterstudenter tilknyttet prosjektet.

Prosjektet er todelt. Del en består av en elektronisk undersøkelse, som allerede er gjennomført. Del to består av gruppeintervjuer av skoleledere og lærere (5 – 7 klasse) som underviser i kroppsøving. Lærere og skoleledere bli intervjuet i gruppevis hver for seg. Intervjuene vil bli gjennomført av to masterstudenter. Vi er interessert i å få kunnskap om hva lærere og skoleledere i Elverum kommune tenker om faget kroppsøving. Vi håper at du som skoleleder og kroppsøvingslærer stiller deg positiv til å delta på denne undersøkelsen. Intervjuene ønskes gjennomført Januar/Februar 2015, og vi vil være fleksible i forhold tidspunkt for gjennomføring.

Vi gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir gitt oss vil bli behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn skal anonymiseres. Anonymiseringen innebærer at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger ikke fremgår i transkriberingen eller resultatene. Navnelister og lydbåndopptak vil slettes etter bruk. Prosjektet regnes avsluttet september 2016. Vi er som forskere underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Lærere og skoleledere som blir med på prosjektet vil skrive under en samtykkeerklæring ved intervjugjennomføring.

Dette brevet er ment som en foreløpig informasjon. Mer praktisk og konkret info kommer etter hvert.

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt:

Marius Andersen: Marius2217andersen@gmail.com, mobil 932.40.262

Ola Erik Heen Moe: Ola_Moe@hotmail.com, mobil 911.61.741

Med vennlig hilsen

Marius Andersen og Ola Erik Moe

Master i folkehelsevitenskap – med vekt på endring av livsstilsvaner.

Vedlegg 3: Samtykke-erklæring

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet med Marius Andersen som ansvarlig. Jeg gir mitt samtykke til å delta på prosjektet og deltar på de vilkår som er gitt i informasjonsbrevet.

Dette innebærer at jeg besvarer dette intervjuet.

Jeg er klar over at deltakelsen er frivillig og jeg kan trekke meg når som helst samtidig som alle opplysninger om meg blir slettet. I masteroppgaven blir det ikke gitt opplysninger som kan føres tilbake til meg.

.....

Dato, underskrift (deltaker)

Vedlegg 4: Temaguide (Fokusgruppeintervju)

Innledning

Innledende samtale (Hvem er jeg, Co-moderator og fortelle deres rettigheter (Anonymitet) og praktisk informasjon.

1. Ta en runde på hvem vi er (ALLE) (Utdanningsbakgrunn, kroppsøvingstudanning, andre fag, hvor lenge har dere jobbet som kroppsøvingslærer, underviser i andre fag).
2. Hvorfor valgte dere å undervise i kroppsøving?
3. Dere gjennomføre undersøkelse anno 2014 om kroppsøvingsfaget, noe dere la dere merke?

Formålet med studien

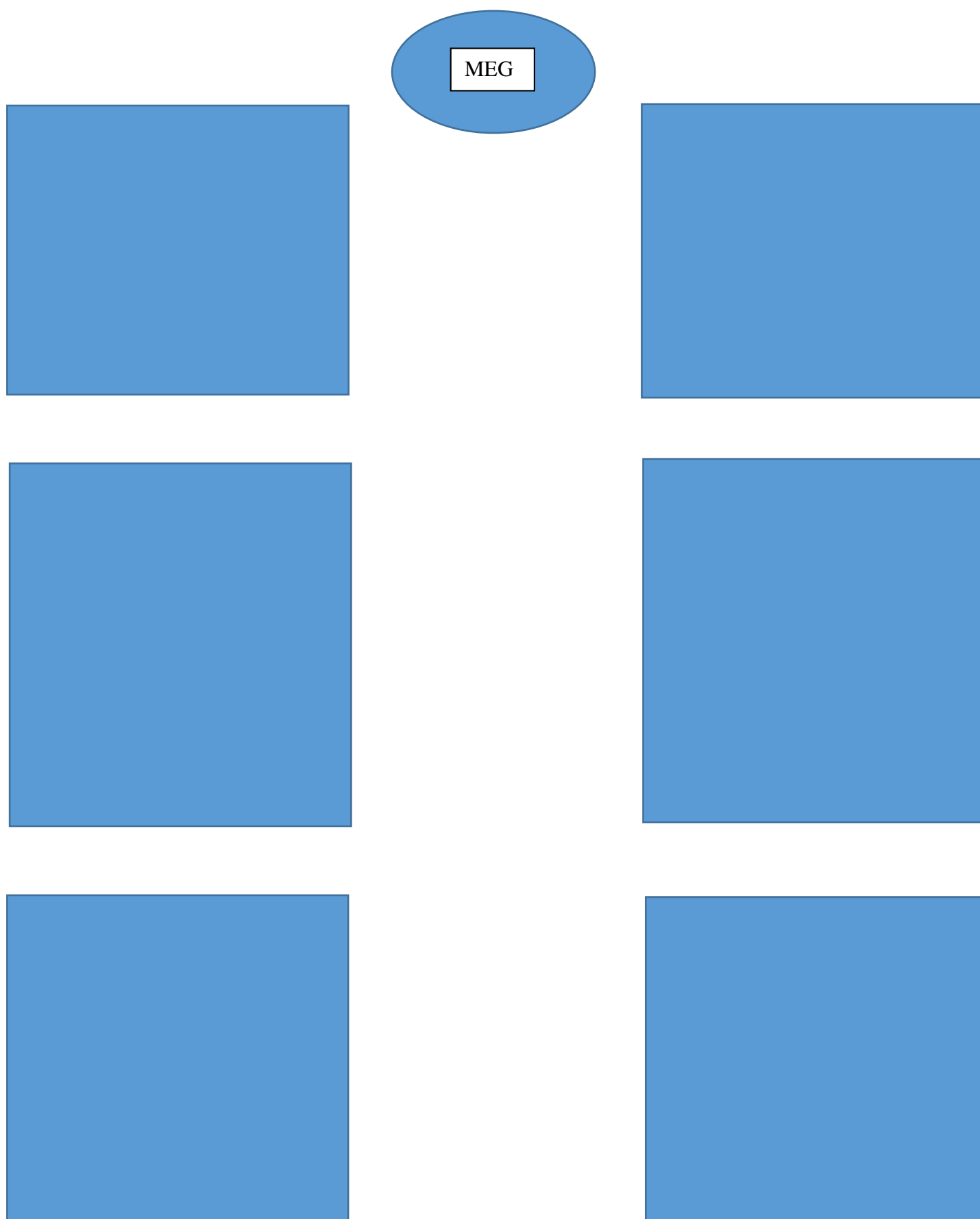
1. Hvordan opplever dere å undervise i kroppsøving?
2. Hvordan planlegger dere en «normal» kroppsøvingstime, uke, år?
3. Synes dere det er noen utfordringer i kroppsøvingsfaget? evt hva?
4. Mange mener kroppsøvingsfaget er et fag som får lite plass i skolen, hva tenker dere om dette? Diskutert i kollegiet, fordeling osv.
5. Hva mener dere kroppsøvingsfaget burde inneholde?
6. Hva anser dere som fagets formål? (Har dere noen eksempler)?
7. Hva synes dere elevene skal lære i kroppsøvingsfaget?
8. Formålet nevner også ordet helse, hva tenker dere om det? Hva er helse for dere?
9. Synes dere helse har tilknytning til kroppsøving?
10. Byr dette på noen utfordringer?

Avsluttende spørsmål: Tenker dere det er noe vi ikke har snakket om som dere vil fremheve? Prate om?

Noe dere trodde dere skulle bli spurt om, som ikke er nevnt?

Avsluttende samtale og takke for oppmøte.

Vedlegg 5: Intervju oversikt



Vedlegg 6: Innholdsanalyse (Utdrag). (Navnene er anonymisert)

Meningsenhet	Kondensert meningsenhet	Kode	Underkategori	Kategori	Tema
Skole 5 (Idun): For det første synes jeg det er veldig ålreit å drive med tanke på undervisningssituasjon og så synes jeg jo det er viktig for elevene at de har noe form for idrett for å stimulere kroppen enn bare teoriundervisningen	Synes det er viktig at elevene har form for idrett for å stimulere kroppen og ikke bare teoriundervisning	Avbrekk fra teori		Pause fra teorifagene	Et aktivitetsfokus
Skole 1 (Jens): Men som alltid blir det litt tidspress i noen perioder og da er det jo enkelt å slenge ut en ball eller gjøre noen enkle idrettsaktiviteter, og jeg har jo noen aktiviteter som jeg vet alle liker og alle blir skikkelig slitne av.	Tidspress i noen perioder fører til enkle valg og aktiviteter. Viktig med aktiviteter alle blir slitne av	Tidspress og høyt aktivitetsnivå	Begrensning i faget	Aktivitets fag	
Skole 4 (Ragnar): Jeg å synes det går fort å planlegge, det er jo en form for aktivitet de skal lære og som regel så har jeg vært borti den før, så blir jo å ta det litt på sparket, men jeg vet jo hva jeg skal gjøre i forkant og lager en liten plan i hodet... Gjennomføring så synes jeg det er enklere å undervise i kroppsøving fordi det er å finne aktivitet elevene synes er artig og så sette dem i gang. Resten skjer av seg selv.	Går fort å planlegge og blir å ta det litt på sparket. Det å finne en aktivitet som elevene liker gjør det enklere å undervise i kroppsøving.	Lettere fag å tilpasse og aktivitetsbasert	Enkelt fag	Aktivitets fag	
Skole 3 (Gro): Jeg har jo bare enkelt timer med gym, så vi skifter ikke blant annet, for å spare tid. Det viktig med fokus på aktivitet. Altså en trenger å trene, og viktig med det å være i gang	Viktig med aktivitet og preget av lek. En trenger å trene, holde seg i gang.	Være i aktivitet	Aktivitet i sentrum	Aktivitets fag	
Skole 2 (Bjørn): Mange av elevene er jo veldig lite fysisk aktive, altså du har jo dem som er aktive på fritiden, men det er mange som sitter rolig, så det er jo bra at en har 2 timer enkelt timer i uka for aktiviteten sin skyld og kvaliteten på økta blir bedre hvis en har dobbel økt.	Mange barn er inaktive og bra at timefordelingen er fordelt for aktiviteten sin skyld	Inaktivitet	Aktivitets begrunnelse	Aktivitets fag	
Skole 3 (Gro): Være i aktivitet, det er viktigst	Være i aktivitet	Aktivitet	Aktivitet i sentrum	Aktivitets fag	
Skole 3 (Odd): Så har man jo litt liten tid også da, så en må tenke veldig nøye så	Har liten tid så bruker aktiviteter som går knirkefritt	Tidspress og enkle aktiviteter	Aktivitet i sentrum	Aktivitets fag	

Master i folkehelsevitenskap – våren 2015

ikke det skal stjele tid. I bunn og grunn så blir det jo aktivitet som går smoot da.					
---	--	--	--	--	--